من قضايا التربية والتعليم

كتاب مفيد لأطر التعليم والإدارة التربوية

الدكتور جميل حمداوي

٢٠٠٧

تكريـــم وتقــدير

أقدم هذا الكتاب التربوي هدية لأستاذي المشرف والمفتش التربوي القدير **عبد الله حرش** الذي أسدى خدمات كبرى للتربية والتعليم، كما نشر العديد من الدراسات في شتى المواضيع والقضايا ولاسيما مواضيع التربية والتعليم ، وبذل أيضا جهدا كبيرا في خدمة اللغة العربية بآرائه النيرة وتوجيهاته السديدة. ومن ثم، فهذا الكتاب تكريم وشكر للسيد **عبد الله حرش** بمناسبة اقترابه من التقاعد. ونتمنى له من كل قلوبنا الخير والجزاء الحسن والفوز في الدنيا والآخرة.

١- مشروع المؤسسة في نظامنا التربوي المغربي

يعد مشروع المؤسسة من مقومات التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية ومن الأنشطة الموازية التي تساهم في خلق حياة مدرسية سعيدة قصد الرفع من مستوى التلاميذ و دعم مردوديتهم التحصيلية والمهارية و السمو بحافزيتهم الوجدانية والعملية من أجل المساهمة مع الفريق التربوي والإداري في جعل المؤسسة ليس فضاء لتقديم المعلومات والمعارف فقط، بل فضاء موازيا حيويا وضروريا لممارسة الأنشطة الفنية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والرياضية وإنجاز المشاريع بطريقة فردية أو جماعية أو تشاركية. فما هو-إذاً- مفهوم مشروع المؤسسة؟ وماهو موقعه ضمن المذكرات والمنشورات الوزارية المغربية و الإصلاحات التربوية؟ وماهي مواصفات مشروع المؤسسة؟ وماهي أهم الملاحظات النقدية والتوجيهية التي سنخرج بها أثناء تقييمنا لمشروع المؤسسة في نظامنا التربوي المغربي؟

من المعروف أن الإنسان حسب الفيلسوف الفرنسي الوجودي جان بول سارتر مشروع وجودي مستمر ودائم يبدل قناعاته واختياراته في كل وقت وآن. ومن ثم، فإن المشروع هو اقتراح وضعية إنجازية وسلوكية لتجاوز عائق أو تعثر على ضوء خطة عمل محددة الأهداف والوسائل والإمكانيات والظروف قصد تحقيق منفعة مادية أو معنوية .ويعرفه **محمد الدريج** بأنه" سلوك إنساني مستبق يفترض القدرة على استحضار الغائب(ماليس حاضرا الآن) وتخيل الزمن القادم(تصور المستقبل) من خلال إنشاء سلسلة من الأعمال والأحداث الممكنة والمنتظمة بشكل قبلي ومسبق."

ويضيف الباحث:" إنه سلوك إنساني يفترض أسلوبا في التفكير والعمل، يحيل على خطة تستند إلى منهجية تحدي المشاكل، انطلاقا من تحليل دقيق للواقع(الوضعية الراهنة) واقتراح الحلول وضبط وسائل العمل وبرمجة النشاط... لبلوغ الأهداف المنشودة(تجاوز الذات والواقع) بأكبر قدر من الفعالية والعقلانية والتخطيط."[١]

ويمكن الحديث عن عدة مشاريع في مجالات مختلفة: مشروع سياسي، ومشروع اقتصادي، ومشروع اجتماعي، ومشروع ثقافي، ومشروع فني، ومشروع رياضي... ولكن ما يهمنا هو المشروع التربوي أو التعليمي المقترن بالمدرسة أو المؤسسة التربوية بصفة عامة. لكن **محمد الدريج** يقسم المشروع المرتبط بالمدرسة إلى عدة مشاريع كمشروع النشاط التربوي والمشروع التربوي والمشروع البيداغوجي ومشروع المؤسسة ومشروع المنطقة. ويلاحظ على هذا التصنيف عدم الدقة والخلط المنهجي وعدم تدقيق المفاهيم نظرا لتداخل هذه الأنواع كلها، وإلا فما الفرق بين المشروع التربوي والمشروع البيداغوجي؟[٢] أليس هذان المصطلحان بمفهوم واحد: الأول بالعربية والثاني بالفرنسية؟! والآن علينا أن نعرف ما هي خصائص المشروع التربوي ومميزاته؟

من مميزات المشروع التربوي أنه مرتبط بالمؤسسة التعليمية وبالفضاء الدراسي والبيداغوجي و الديداكتيكي، كما أنه مشروع دينامي وحيوي يتكيف مع الحاجيات والوضعيات الجديدة التي تواجهها المدرسة، علاوة على كونه فعلا ميدانيا وواقعيا

ونشاطا عمليا برجماتيا ينطلق من أهداف معينة وفلسفة خاصة واعية بالزمن وسياقات الإنجاز. وهو كذلك فعل جماعي تشاركي وتعاوني يقوم به التلاميذ بمآزرة الفريق الإداري والتربوي في مشاركة مع الفاعلين الداخليين والخارجيين، زد عن ذلك أنه شامل لجميع عناصر خطة العمل.[٣] وقد أحصى مارك بروMARC BRU ولوي نوطLOUIS NOT خمس وظائف أساسية للمشروع:

١- الوظيفة الاقتصادية والإنتاجية.
٢- الوظيفة العلاجية.
٣- الوظيفة الديداكتيكية.
٤- الوظيفة الاجتماعية والتواصلية.
٥- الوظيفة السياسية(تكوين المواطن الصالح المدني).[٤]

أما مشروع المؤسسة فهو مشروع تربوي إرادي وتطوعي واقعي يخدم مصلحة التلميذ من خلال تضافر جهود كل الفاعلين التربويين والإداريين والشركاء الداخليين والخارجيين لإيجاد حلول ناجعة عملية وميدانية لوضعيات ومشاكل تواجهها مؤسسة تربوية ما من خلال اقتراح خطة العمل محددة الأهداف والوسائل والإمكانيات قصد تحقيق حاجيات وإشباع رغبات المتمدرس ماديا ومعنويا. وتعرفه وزارة التربية الوطنية بأنه" يعني برنامجا إراديا وخطة تطوعية مؤلفة من مجموعة من الأعمال المنسجمة التي تهدف إلى الحصول على أفضل النتائج في المؤسسات التعليمية، والرفع من مستوى التحصيل بها، والسمو بجودة علاقتها بمحيطه الاقتصادي والاجتماعي و الثقافي".[٥] وقد كانت المذكرة الوزارية رقم ٧٣ أكثر تحديدا لمشروع المؤسسة من خلال تحديد أهدافه:" وحتى يؤدي المشروع التربوي المنتظر منه فإنه ينبغي أن يتمحور حول موضوع له اتصال مباشر بالحياة اليومية للمؤسسة وأن يهدف إلى دعم العمل التربوي في مختلف مساراته، وأن يكون وسيلة تساعد على رفع مستوى التعليم وزيادة فعالية العمل التربوي ونجاعته في تحقيق الترقي الذاتي للتلاميذ، وفي جعل المدرسة عنصر إشعاع وتنمية."[٦] ويرى **محمد الدريج** أن مشروع المؤسسة عبارة عن"برنامج إرادي تطوعي(خطة عمل) مؤلف من سلسلة من الأعمال والإجراءات التي تهدف، بشكل منسجم، الحصول على أفضل النتائج في المؤسسات التعليمية والرفع من مستوى وجودة التعليم بها، وتعميق ارتباطها بمحيطها واندماجها في مجالها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

إنه خطة منظمة متناسقة العناصر، يتعاون على تنفيذها فريق تربوي (مجموعة عمل) داخل المؤسسة، من خلال جملة من الأنشطة، لغاية اختيار ما يناسب[٧] من أهداف تربوية وتكييفها بما يلائم متطلبات البيئة وحاجيات الجماعات المحلية ومطالبها، وفي انسجام مع الغايات والمبادئ العامة المقبولة والمتفق عليها على الصعيدين الوطني والعالمي"٧. أما **عبد اللطيف الفارابي** ورفاقه فيعرفون مشروع المؤسسة بأنه:" خطة أو برنامج متوسط المدى يتألف من أعمال وأنشطة قصدية ذات طبيعة تربوية وبيداغوجية، يشارك في بلورتها وإعدادها وإنجازها وتقويمها مجموعة من الفاعلين المنتمين إلى المؤسسة التعليمية، وفاعلين لهم اهتمام بالتربية، تربطهم بالمؤسسة علاقة شراكة. ويتوخى مشروع المؤسسة بالأساس الرفع من

إنتاجية المؤسسة، وتحسين شروط العمل داخلها، والرفع من مردوديتها التعليمية، ودمجها في محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي".[8]
و قد ظهر مشروع المؤسسة باعتباره مظهرا من مظاهر التجديد التربوي في الغرب وخاصة في الدول الأنجلوسكسونية .أما فرنسا فقد تبنت مشروع المؤسسة منذ **أوائل الثمانينيات** في مدارسها وثانوياتها"بل فرضته بنص قانوني صودق عليه في سنة **١٩٨٩**، يجبر المؤسسات على إعداد مشاريع خاصة بها.
والحقيقة أن فكرة المشاريع التربوية بدأت تتسرب، متأثرة بالأدبيات الأنجلوسكسونية، إلى نسيج النظام التعليمي الفرنسي قبل ذلك التاريخ بكثير. فمنذ سنة **١٩٧٣** ألحت التوجيهات الرسمية على تخصيص ١٠% من استعمال الزمن، لإنشاء رفقة التلاميذ، مشاريع في مواضيع تربوية تخرج عن إطار المواد الدراسية المقررة."[9]
وقد ارتبط مشروع المؤسسة في الغرب بالتربية الحديثة الداعية إلى الحرية والمبادرة الفردية والفكر التعاوني التشاركي وارتباط المدرسة بالحياة وانفتاحها على محيطها وسياقها السوسيواقتصادي في إطار منظور عملي ومنفعي براجماتي ليبرالي كما هو شأن فلسفة التربية عند وليام جيمس وجون ديوي ودوكرولي وكوزيني وفريني.
أما في المغرب فقد ظهر مشروع المؤسسة منذ **١٩٩٤** مع المذكرة الوزارية رقم٧٣ تحت عنوان(**دعم التجديد التربوي في المؤسسات التربوية**)، ومع المذكرة الوزارية رقم **٢٧** بتاريخ ٢٤- فبراير-**١٩٩٥** التي تحمل نفس العنوان.
تذهب المذكرة الوزارية الأولى في شرح مشروع المؤسسة إلى :" أنه من المفيد أن تشارك المؤسسات التعليمية بما تتوفر عليه من إمكانيات مادية وبشرية في الرفع من مردودية التعليم والارتقاء بمستواه عن طريق دراسة بعض الظواهر الخاصة والبحث في معالجة مايطرح عليها من قضايا تربوية تتعلق بعناصر ومكونات العملية التعليمية.
ولن يتأتى ذلك إلا إذا تضافرت جهود كل الأطراف المعنية بالعمل التربوي كل حسب اختصاصاته ومجال عمله واستعداداته."[10]ومن ثم، لابد أن يكون مشروع المؤسسة تربويا يقوم بإثراء البحث الميداني والمساهمة في تنمية التجديد التربوي على الصعيد المحلي، ورفع مستوى التعليم وزيادة فعالية العمل التربوي ونجاعته في تحقيق الترقي الذاتي للتلاميذ ، وفي جعل المدرسة عنصر تنمية وإشعاع.أما عن مواصفات المشروع- كما تقترحه المذكرة- فتتمثل في مراعاة طبيعة المؤسسة أو المؤسسات المعنية وتشخيص مسبق للقضايا ذات الأولوية التي لها علاقة بمحيطها البيئي والاقتصادي، وأن يتسم المشروع بالواقعية وإمكان تطبيقه اعتمادا على الإمكانيات الذاتية المتوفرة، وأن يساهم في إعداده التلاميذ والأطر التربوية والإدارية وآباء التلاميذ وأولياؤهم و كذلك المشرفون على التكوين والتأطير والمراقبة في المؤسسة والمؤسسة المعنية بالدخول معها في مشروع مشترك. كما ينبغي أن تحدد أهداف المشروع بدقة مضبوطة وأن تكون مراحله وطرائق تنفيذه واضحة ومدروسة بدقة. ولابد من تحديد الإيقاع الزمني والظرف المكاني وضبط الموارد والإمكانيات المادية والمالية والبشرية بنحو مفصل وإجرائي مع توزيع الأدوار والوظائف والمسؤوليات دون أن ننسى عملية النقد الذاتي والمراقبة والتتبع

التقويمي لمراحل المشروع قبليا ومرحليا ونهائيا. ومن نماذج مشاريع المؤسسات التي تشير إليها المذكرة الوزارية:

١- المشاريع التي تستهدف إحداث مراكز التوثيق والإعلام.
٢- الرفع من مردودية العمل التربوي في مادة أو عدة مواد دراسية.
٣- بيداغوجية الدعم والتقوية لدعم وحدة دراسية أو أكثر.
٤- نشاطات ثقافية: مسابقات، بحوث، تراسل، استطلاعات، معارض، زيارات، توأمة مع مؤسسات صديقة...
٥- إقامة شراكة بين المؤسسة المعنية ومؤسسة تعليمية أخرى أو مؤسسة لتكوين الأطر في إطار مشروع يحظى باهتمام المؤسستين.

والهدف من إرساء سياسة **مشروع المؤسسة** هو إقرار السياسة اللامركزية التي تستند إلى الجهوية والمحلية واللاتمركز، والعمل على تنمية جميع الجهات تنمية شاملة على جميع الأصعدة،والعمل على تجديد المدرسة المغربية ونظامها التربوي عن طريق ربط المدرسة بخاصية التنشيط وخلق مدرسة الحياة والمبادرة الفردية والجماعية وزرع الفكر التعاوني التشاركي والسعي إلى تجديد الفكر التربوي عن طريق البحوث الميدانية والمشاريع الفعالة النافعة والمنتجة، ناهيك عن عجز الوزارة عن حلها لجميع المشاكل التي تعترض التعليم؛ لذلك تتنازل عن بعض مسؤولياتها للأقطاب الأخرى للمشاركة واقتراح القرارات المناسبة في التسيير وتدبير الشأن التعليمي والتربوي الذي تستلزمه ضرورة انفتاح المدرسة على محيطها السياسي و الاجتماعي والاقتصادي والبيئي والثقافي.

هذا، وعند تقديم المؤسسات التربوية لمشاريعها النهائية لابد من إرسالها إلى النيابة الإقليمية التي بدورها ترسلها إلى الأكاديمية الجهوية لاختيار المشاريع المقبولة، وترسلها بدورها إلى المصالح المركزية للمصادقة عليها وإعطاء الإذن بانطلاقها. تقول المذكرة في هذا الصدد." أما من حيث انتقاء المشاريع التربوية وتتبعها، فإنه تقرر أن تحدث على مستوى كل أكاديمية لجنة جهوية يرأسها السيد مدير الأكاديمية، وتضم كلا من السادة نواب الوزارة والسادة رؤساء مؤسسات تكوين الأطر والسادة المفتشين المنسقين الجهويين والسادة المفتشين المكلفين بالإشراف على مفتشيات التوجيه والتخطيط التربوي، ويعهد إلى هذه اللجنة بالمهام التالية:

١)- دراسة المشاريع المقدمة من طرف المؤسسات ومناقشتها واقتراح المناسب منها على المصالح المركزية...

٢)- عقد اجتماع في نهاية كل دورة لتتبع خطوات تنفيذ المشروع والقيام بتقويم مرحلي لما أنجزه منه."[١١]

وتأتي المذكرة الوزارية رقم ٢٧ بتاريخ ٢٤ فبراير ١٩٩٥ لتوضح ماسلف ذكره بطريقة عملية إجرائية كيفية تقديم المشاريع من قبل المؤسسات التعليمية:" يتم الاتصال ، في مرحلة أولى، بين المؤسسات التي يهمها الأمر مباشرة بعد إشعار النيابة التابعة له، ويمكن للمؤسسات الراغبة في إقامة شراكة تربوية أن تستفيد، على صعيد الأكاديمية، من مساعدة تقنية لبناء مشروعها. وبعد بناء المشروع وصياغته، ينبغي تقديمه، قبل نهاية مارس من كل سنة دراسية ، عن طريق النيابة إلى اللجنة الجهوية على مستوى الأكاديمية التي تبعث به إلى الوزارة(**خلية مشاريع المؤسسات**)- شارع ابن سينا رقم ٣- الرباط بعد دراسته، ويمكن للجنة

الجهوية استدعاء ممثلين عن المؤسسات المعنية لتقديم مشاريعها والدفاع عنها. كما تقوم خلية مشاريع المؤسسات، خلال شهري أبريل وماي، بدراسة المشاريع المقدمة واتخاذ القرارات المناسبة في شأنها. ويتم الاختيار النهائي للمشاريع خلال شهر يونيو. ويتم تتبع تنفيذ المشروع على المستوى المحلي والجهوي بواسطة لجان مختلطة، وعلى المستوى الوطني بواسطة خلية مشاريع المؤسسات، كما سيتم تقديم الدعم الإداري والتربوي والمادي للفرق المكلفة بإنجاز المشروع عند الضرورة."[١٢]

وعند تحديد مشروع المؤسسة لابد من استحضار مجموعة من الخطوات الإجرائية التي نجملها في العناصر التالية:

١- طبيعة المدرسة أو المؤسسات المعنية بالتشارك معها.
٢- تحديد القضايا ذات الأولوية التي يستوجبها محيط المؤسسة.
٣- تعيين الأطراف المساهمة في المشروع.
٤- تحديد الأهداف العامة والنوعية المزمع تحقيقها من وراء مشروع المؤسسة.
٥- ضبط مراحل المشروع وخطواته الإجرائية بكل دقة.
٦- تبيان الإمكانات التربوية والمادية والمالية والبشرية.
٧- التكلفة التي يتطلبها المشروع بشكل واقعي.
٨- وضع رزنامة زمنية لتنفيذ المشروع.
٩- تحديد المسؤوليات وتوزيع الأدوار والوظائف لضبط المهام المنوطة بكل واحد.
١٠- وضع مخطط خاص بتقويم مكونات المشروع.

وترتكز منهجية مشروع المؤسسة على الإعلام وتكوين فرق العمل وتحديد مستويات المسؤولية وتحليل أوضاع المؤسسة وتسطير الأهداف الإجرائية وتبيان الأعمال المزمع إنجازها وتحرير نص المشروع.أما **محمد الدريج** فيحدد مواصفات المشروع بهذه الطريقة المنهجية:

١- مرحلة التهييء(الإخبار والتوعية وتشكيل مجموعة العمل).
٢- مرحلة التحليل الذاتي والتشخيص:
أ- بعد السياق(خصوصيات المؤسسة ومحيطها):
  ١- نوعية المؤسسة(تعليم عمومي- خصوصي...)
  ٢- محيطها الاجتماعي والاقتصادي.
  ٣- المحيط التعليمي والثقافي.
ب-بعد الإمكانيات المادية والبشرية:
  ١- الإمكانيات المادية.
  ٢- الإمكانيات البشرية.
ج- بعد التلاميذ.
د- بعد الدعم الخارجي.
هـ- المشاكل والصعوبات(مادية- بيداغوجية- تشريعية تنظيمية- علائقية- تواصلية...) ، وماهي جوانب القوة في المؤسسة ؟ وماهي جوانب الضعف؟
٣- مرحلة تحديد الأهداف.

٤- مرحلة تخطيط برنامج العمل.
٥- مرحلة الإنجاز والتنفيذ.
٦- مرحلة التقويم.[١٣]

وسنحاول الآن وضع بطاقة تقنية وجذاذة إجرائية وصفية وشاملة لمراحل مشروع المؤسسة قصد الاستفادة منها أثناء وضع المشاريع التربوية على مستوى المؤسسات التعليمية، مستفيدين من المذكرات الوزارية وكراسات التكوين والتأطير و كذا من المراجع والمصادر التي تناولت مشروع المؤسسة بالدراسة والتحليل والتقويم، وإليكم نموذجا متواضعا لتوصيف عمليات ومراحل مشروع المؤسسة:

صياغة وثيقة مشروع المؤسسة

١ - تأطير المشروع:

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
الجهة.......................
النيابة......................
مقاطعة التفتيش.........

المؤسسة.....................
رمزها.........................
الهاتف.........................
البراق......................
البريد الإلكتروني.........

٢ - تحديد المشروع:

عنوان المشروع	موضوع المشروع المزمع إنجازه
....	....

٣ - تشخيص وضعية المؤسسة:

طبيعة المؤسسة	عمومي	خصوصي	....	....
موقع المؤسسة	في المدينة	في القرية	مسافة البعد عن المدينة	البلدة
وضعية المؤسسة	فقر	غنى	حالة متوسطة	حالة مدقعة
نوع الطريق	معبدة	غير معبدة	....	....
المرافق	موجودة	غير موجودة	بكثرة	قليلة
عدد التلاميذ	الذكور.....	الإناث	نسبة الذكور	نسبة الإناث
عدد الأقسام	....	....	....	....
معدل التلاميذ بالأقسام	....	....	....	....
عدد الأساتذة	الذكور	الإناث	....	....
عدد الساعات	التلاميذ	الأساتذة	....	....
أنشطة الأساتذة	داخل المؤسسة	خارج المؤسسة	....	....
عدد الأسلاك الدراسية	....	....	....	....
عدد	....	....	....	....

المستويات				
الشعب والمسالك	الأدبية	الشرعية	العلمية	التقنية
جمعية الآباء	موجودة	غير موجودة	فاعلة	غير فاعلة
مهن الآباء	عاملون	عاطلون	عمل خاص	عمل عام
نسب المؤسسة	نسبة التمدرس	نسبة التكرار	نسبة الانقطاع	نسبة الغياب
أسباب التغيب والتأخر	المرض	البعد	أسباب اجتماعية وثقافية	أسباب شخصية....
نقاط القوة بالمدرسة	استقرار هيئة التدريس	استقرار هيئة الإدارة	كفاءة العاملين بها	العمل في فريق.....
نقاط الضعف بالمدرسة	الانقطاع	التكرار	غياب روح العمل	ضعف نسبة التمدرس...
نسبة التنشيط	الفني	الثقافي	العلمي	الرياضي...

٤- مكونات المشروع:

أهداف المشروع	المساهمون	الإمكانيات	التكلفة المادية	مكان الإنجاز	زمان الإنجاز
- العامة - النوعية	- التلاميذ - الإدارة التربوية - الأساتذة - آباء التلاميذ وأولياء الأمور - الشركاء - هيئة التوجيه والتخطيط	- المادية - المالية - البشرية	تحديد المبلغ بشكل دقيق	تحديد فضاءات الإنجاز وأمكنته	تحديد زمن الإنجاز والفترة التي يستغرقها العمل

٦- المشاكل المرتقبة:

١- المشاكل المادية.
٢- المشاكل المالية.
٣- المشاكل البشرية.
٤- المشاكل البيداغوجية والديداكتيكية.
٥- المشاكل القانونية والتنظيمية والإدارية.
٦- مشكل الشراكة.
٧- مشاكل التتبع والتقويم.
٨- المشاكل الاجتماعية والثقافية والحضارية.
٩- مشاكل علائقية- تواصلية.
١٠-مشاكل ذاتية وشخصية.

٧- برمجة العمليات والأنشطة:

الأعمال	الأنشطة	الفاعلون والمساهمون	فترة الإنجاز	الوسائل المقترحة	أساليب التقويم وآليات المراقبة
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....
....	....	....	....	....	....

٨- التقويم النهائي للمشروع :

لتقويم مشروع المؤسسة والتحقق من أهدافه العامة والنوعية والخاصة لابد من إخضاعه للتقويم القبلي والمرحلي والإجمالي والنهائي من أجل التأكد من نجاعة المشروع وفعاليته الإنتاجية ومنفعته الميدانية وآثاره الإيجابية على المتعلم والمدرس معا، دون أن ننسى الآثار الإيجابية لنجاح المشروع على الإدارة التربوية والمشرفين بطريقة مباشرة أوغير مباشرة. ويمكن لنا رصد

المشروع وتقويمه وتتبعه خلال مراحله الإيقاعية الزمنية من خلال المحطات التقييمية التالية:

١- مرحلة التقويم القبلي: نسبة النجاح..............%.
٢- مرحلة التقويم المرحلي: نسبة النجاح..........%.
٣- مرحلة التقويم السنوي: نسبة النجاح...........%.
٤- مرحلة التقويم النهائي: نسبة النجاح............%.

وإليكم نموذجا من مشروع التقويم يبين آثار المشروع التربوي على المتعلم والمدرس معا[١٤]:

التقويم النهائي: الحصيلة النهائية للمشروع

الإحالة / **معدلات التدفق**	**المحكات الوطنية**	**المحكات الإقليمية**	**مؤشرات المؤسسة**	**الحصيلة**
معدل النجاح	....	....	....	(-) أو(+)
معدل التكرار	....	....	....	(-) أو (+)
معدل الانقطاع	....	....	....	(-) أو (+)

وفي **خاتمة الموضوع**، لايسعنا إلا أن نقول بأن مشروع المؤسسة مشروع تربوي وديداكتيكي يساهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين وتحفيزهم على العمل التعاوني والتشاركي والسعي بهم إلى انتقاء مشاريع بيداغوجية هادفة تعمل على الرفع من مستواهم الدراسي والتحصيلي وتنمية قدراتهم الحركية والمهارية وحثهم على العمل في فريق والرفع من حافزية العمل لديهم عبر أعمال وأنشطة يساهمون فيها بأنفسهم بمساعدة الأساتذة و الإدارة التربوية ورجال الإشراف قصد التحسين من العملية التعليمية –التعلمية وإصلاح النظام التربوي وجعل المؤسسة التربوية مدرسة للحياة والعمل وخلق المشاريع والانفتاح على محيطها البيئي والاجتماعي والاقتصادي. ولكن مشروع المؤسسة مازال شعارا تربويا وأفكارا نظرية في شكل مذكرات وزارية ومنشورات تكوينية وتأطيرية بعيدة عن الواقع والممارسة الميدانية، وحتى وإن كانت هناك مشاريع تربوية فإنها سرعان ما تصادفها عوائق الإدارة البيروقراطية من انتظار و تباطؤ قصد الحصول على مصداقية التأشير والإذن، كما أن مشروع المؤسسة تربوي فقط لايتعداه إلى مشاريع أخرى بعيدة عن المجال التربوي ولكن قد تخدمه من قريب أو بعيد. كما أن الميثاق الوطني لم يشر بشكل مفصل وعملي وإجرائي إلى مشروع المؤسسة في مجالاته ودعاماته إلا كإشارات باهتة موجزة، بل ركز على الشراكة التمويلية التي

تبتغيها الوزارة من المساهمين الخارجيين لإيجاد الموارد والمالية والبشرية لحل مشكل الإنفاق وارتفاع تكلفة قطاع التعليم: تسييرا وتدبيرا وتكوينا وتأطيرا.

---

١ - الهوامش:

١ - د. محمد الدريج: **مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية**، الجزء الثاني، منشورات رمسيس، الرباط، ط١، ١٩٩٦، ص:٨؛

[٢] - نفس المرجع السابق، ص:١٢-١٣؛

[٣] - انظر: عبد القادر الــــگوال:(**مشروع المؤسسة**)، مصوغة تكوينية لفائدة مديري المؤسسات الثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية، مقال مرقون بالحاسوب من قبل الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين للجهة الشرقية، ٢٢أبريل ٢٠٠٦،ص:٢٤/٤؛

[٤] -Marc Bru et Lois Not : **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation** .Ed. Natthan-Paris ١٩٩٤, p : ٨٠٥ ;

[٥] - وزارة التربية الوطنية: **تكوين المديرين: كراسة التكوين الذاتي**، ص:٤٧؛

[٦] - وزارة التربية الوطنية:(**دعم التجديد التربوي في المؤسسات التربوية**)، **مذكرة رقم ٧٣**(١٢ أبريل ١٩٩٤)؛

[٧] - محمد الدريج: **مشروع المؤسسة**، ص:٧-٨؛

[٨] - الفارابي عبد اللطيف، وغريب محمد، وآيت موحى محمد، والغضراف عبد العزيز: **تدبير النشاط التربوي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٦، ص:٢٠؛

[٩] - محمد الدريج: **مشروع المؤسسة**، ص:١٧؛

[١٠] - وزارة التربية الوطنية: **دعم التجديد التربوي في المؤسسات التربوية**، مذكرة رقم ٧٣، بتاريخ ١٢ أبريل ١٩٩٤؛

[١١] - نفس المذكرة؛

[١٢] - وزارة التربية الوطنية: **التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية**، المذكرة رقم ٢٧، بتاريخ ٢٤ فبراير ١٩٩٥؛

[١٣] - محمد الدريج: **مشروع المؤسسة**، صص:٤٤-٥٢؛

[١٤] - عبد القادر الــگوال: **مشروع المؤسسة**، صص: ٢٤/٩- ٢٤/١٦.

٢ - التدبير المادي والمالي بالمؤسسات التعليمية

لايمكن الحديث عن أي إصلاح حقيقي أو جودة فعالة ناجعة في مجال التربية والتعليم إلا إذا كان الاهتمام منصبا على التفكير في التدبير المادي والمالي، لأنه لبنة أساسية في كل تغيير وتسيير وتنظيم إداري أو تربوي مركزيا أو جهويا أو إقليميا أو مؤسساتيا، و وهو كذلك تفعيل ميداني لكل المشاريع والحاجيات قصد إنجاح سير العملية الديداكتيكية والبيداغوجية في أحسن الظروف الممكنة والمتاحة. كما أن الجانب المادي والمالي هو الذي يشكل البنية التحتية والمعطى البرجماتي لكل فعل تربوي وتدبير إداري. إذا، ماهو التدبير المادي والإداري؟ وماهي مرتكزاته الأساسية؟ وماهو واقعه وآفاقه؟

يهتم التدبير **المادي** و**المالي** بمكونين أساسين وهما: الجانب المادي والجانب المالي.**فالجانب المادي** يقصد به كل ماهو مادي في المؤسسة التعليمية من ممتلكات عقارية وتجهيزات ثابتة ومنقولة ووسائل وأدوات ومواد مستهلكة وغير مستهلكة مع التركيز على آليات تنظيمها وقواعد وأساليب وطرائق تدبيرها من حيث المحاسبة والاستغلال والاستعمال والاستهلاك والتخزين والحفظ والصيانة والإصلاح والتتبع والمراقبة.أما **التدبير المالي،** فيهتم بالجوانب المالية للمؤسسة عن طريق تحديد مواردها وإمكانياتها فضلا عن تفصيل طبيعتها وأنواعها وتنظيم قواعد وأساليب وطرائق تحصيلها وصرفها ومجالات إنفاقها وكيفية محاسبتها وتتبعها ومراقبتها، وكذا الإجراءات والتدابير الإدارية والمسطرية المتعلقة بها.

ويستند التدبير المادي والمالي للمؤسسات التعليمية لأداء وظائفها الديداكتيكية والبيداغوجية والاجتماعية والاقتصادية حسب منظور الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى خمسة مرتكزات أساسية وهي:

١- المصادر القانونية والنصوص التنظيمية للتدبير.
٢- آليات التدبير.
٣- الممتلكات العقارية والمنقولة.
٤- الموارد المالية.
٥- مسك المحاسبة المادية والمالية.

فإذا بدأنا بالمرتكز الأول ، فينبغي على كل الأطراف المتدخلة(الأفراد- المجالس- الجمعيات) في التدبير المادي والمالي للمؤسسات من الاطلاع على جملة من النصوص القانونية والتنظيمية العامة والخاصة التي تفصل بنود وقواعد هذا التدبير بشقيه: المادي والمالي.

وعلى مستوى **آليات التدبير المادي والمالي** في المؤسسات، فنستحضر في هذا السياق كلا من **مدير المؤسسة** و**مجلس التدبير**. **فالمدير** هو المشرف الأول على التدبير المادي والمالي بموازاة **مسير للمصالح المادية والمالية** الذي يتولى مهمة التدبير المادي والمالي والمحاسباتي ولكن تحت إشرافه طبعا.

ومن مهام مدير المؤسسة توفير شروط الصحة والسلامة للأشخاص، وتوفير شروط سلامة التجهيزات والممتلكات، واقتراح توفير وسائل العمل

الضرورية لتدبير المؤسسة، و العمل على إبرام اتفاقيات الشراكة لتمويل مختلف المشاريع التربوية والثقافية والفنية والرياضية.
وطبقا للمادة الثامنة عشرة من النظام الأساسي، تم إحداث **مجلس لتدبير المؤسسة** يشارك فيه أطر المؤسسة وشركاؤها من آباء وأولياء الأمور وجماعات محلية وجمعيات المجتمع المدني وفعاليات اجتماعية واقتصادية وثقافية وفنية ورياضية وكل الفاعلين المهتمين بشؤون التربية والتعليم.ويضطلع مجلس التدبير بمهام عدة منها: اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة مع احترام القوانين الجاري بها العمل في ذلك ، ودراسة العمل السنوي على مستوى أنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازها،ودراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والحفاظ على ممتلكاتها، والاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى، وإبداء الرأي في الشراكات التي تعتزم المؤسسة إبرامها، ودراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية، والمصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة. ويعقد مجلس التدبير دورتين عاديتين: الأولى في **بداية السنة الدراسية** والثانية في **متمها** لدراسة مختلف القضايا المعروضة.
ويستوجب **التدبير المادي** الاهتمام بكل المكونات المادية للمؤسسة وصيانتها واستغلالها أحسن استغلال من أجل تحقيق المصلحة العامة و الحفاظ على الممتلكات العقارية للمدرسة التي تتشكل من جميع البنايات الموجودة داخل أسوار المؤسسة و جميع المرافق المكونة لفضاءات الحياة المدرسية دون أن ننسى الممتلكات والوسائل المنقولة من التجهيزات المدرسية والوسائل التعليمية.
ومن أجل تحقيق تدبير معقلن لهذه التجهيزات والممتلكات لابد من اتباع مراحل إجرائية و أساسية للقيام بها كتحديد الحاجيات واقتناء التجهيزات والوسائل التعليمية التي تقوم بها الجهات المختصة على ضوء التدابير الإدارية والإجراءات المسطرية، وإيلاء عمليات استلام التجهيزات المدرسية من الشركات المزودة كثير الاهتمام والعناية من تتبع وضبط ومراقبة،والقيام بتوزيعها على المستفيدين مع اتخاذ كافة الإجراءات والترتيبات الضرورية في عقلنة عملية الجرد والتوثيق، والمحافظة على التجهيزات المدرسية أثناء فترة استعمالها مع السهر على صيانتها و الإسراع في إصلاح ماتلاشى من بعض أجزائها والتخلص من التجهيزات المتلاشية وغير القابلة للإصلاح بتاتا ولاسيما التي تتراكم بجنبات بنايات المؤسسة أو ببعض مرافقها، وذلك من أجل الحفاظ على أمن وسلامة التلاميذ وتوفير فضاء مدرسي مناسب يراعي جمالية المؤسسة وفضاءاتها.
وإذا كان التدبير المالي يهتم أساسا بمالية المؤسسة من حيث تحديد الموارد ومصادرها ، وطرائق تحصيلها، وكيفية ومجالات صرفها، وتقنيات ووسائل ضبطها، ومسك محاسباتها، وأساليب المراقبة وإجراءاتها، فإن الإحاطة بهذا الجانب من التدبير يقتضي بالضرورة التذكير بالعناصر التالية:
- الموارد والإمكانيات المالية للمؤسسة ونفقاتها.

- المبادئ الأساسية والقواعد العامة والخاصة التي تحكم تدبيرها.

وبناء على ما سبق، فإن مؤسسات التعليم لاتتوفر على ميزانيات بالمفهوم الاقتصادي للميزانية، ومن ثم تتشكل الموارد المالية للمؤسسات من **مداخيل خاصة**(رسوم التسجيل بالقسم الخارجي- رسوم التأمين المدرسي والرياضي- رسوم الانخراط في الجمعية الرياضية المدرسية- رسوم استعارة الكتب وضمانها- رسوم الضمان بالمعامل- رسوم الذخائر بالداخلية- واجبات المائدة المشتركة والإقامة بالداخليات- الكفالة) تحددها مذكرات وزارية صادرة عن السلطة الحكومية الوصية، و**موارد إضافية** ترصدها الأكاديمية الجهوية للمؤسسات التعليمية، وهي **اعتمادات التسيير** مثل:اعتمادات التغذية الخاصة بالتلاميذ الممنوحين و إعانات التسيير والصيانة للخارجية واعتمادات تسيير الأقسام التحضيرية ودبلوم التقني العالي، و**موارد استثنائية** وهي إما موارد تنظم شروطها مذكرات وزارية دون تحديد قيمتها (الإتلافات-القروض- التسبيقات- المداخيل الخاصة)، أو موارد تنظمها اتفاقيات الشراكة التي ينص عليها النظام الأساسي لمؤسسات التربية والتعليم العمومي وتقدم على شكل مساعدات عينية .

وعليه، فإن موارد المؤسسات ونفقاتها تحكمها نفس المبادئ والقواعد والمساطر التي تحكم تدبير الموارد العمومية، وعلى رأسها مقتضيات النظام الأساسي للمحاسبة العمومية ومبادئه.ومن المعلوم، أن مسك المحاسبة المادية والمالية يخضع للقواعد والشروط الشكلية والموضوعية التي تنظم المحاسبة العمومية بصفة عامة مع بعض الاختلافات الشكلية نظرا لخصوصيات المؤسسات التعليمية، كما تحكمها نفس المبادئ العامة(**الازدواجية- الاستقلالية- المشروعية- المراقبة**). وبالتالي، فإن مدير المؤسسة يقوم بمسك **المحاسبة الإدارية** باعتباره مشرفا على التدبير التربوي والإداري والمادي والمالي في حين يقوم مسير المصالح المادية والمالية بمسك **المحاسبة المحاسبية**. وتنقسم هذه الأخيرة إلى قسمين: **المحاسبة المادية** و**المحاسبة النقدية**.

يقوم المدير بالمحاسبة الإدارية باعتباره مشرفا ماديا وماليا و محاسبا إداريا بصفته آمرا بالصرف والاستخلاص في المراحل التالية:

١- **بالنسبة للمداخيل**: يقوم رئيس المؤسسة بثلاث عمليات أساسية، وهي: **الإثبات**(وضع اللوائح النهائية للملزمين بأداء الحقوق المثبتة للمؤسسة)، و**التصفية**(حصر المبالغ المستحقة للمؤسسة والتأكد من صحتها ومشروعيتها)، و**الأمر بالاستخلاص**(تحصيل الحقوق المثبتة للمؤسسة ووضع التأشيرة على مختلف سجلات المداخيل والحقوق المثبتة واللوائح الاسمية المحصورة).

٢- **بالنسبة للمصاريف**: وتتجلى الأفعال الإدارية المتعلقة بالنفقات في العمليات التالية: **الالتزام**(صلاحية تقدير ضرورة أو أهمية المصاريف التي يعتزم القيام بها أو تحمل أداء نفقة أو دين) ،و**التصفية**(التحقق من صحة الدين من خلال المستندات المثبتة لحقوق الدائنين وحصر مبالغ

النفقات)، **والأمر بالأداء**(الأمر بدفع الديون إلى مستحقيها عند حلول آجال الدفع وبعد التأكد من صحتها ومشروعيتها خلال عملية التصفية).

وإذا انتقلنا إلى **محاسبة المحاسب** فيعتبر رئيس المصالح المادية والمالية محاسبا بحكم الواقع والنصوص القانونية المنظمة لعملية المحاسبة المادية والمالية. وتتكون محاسبة رئيس المصالح المادية والمالية من مجالين وهما: **المحاسبة النقدية**(يتكفل بتدبير وتوثيق المداخيل والنفقات على ضوء النصوص التنظيمية والقانونية لذلك)، و**المحاسبة المادية** (يتحمل مسؤولية التدبير المادي للمؤسسة تحت سلطة المدير ومراقبته وذلك بصفته مساعدا له).وتشكل المحاسبة المادية جزءا لايتجزأ من المحاسبة العمومية. والمحاسبة المادية تخص صنفين من المواد والأدوات وهما: المواد المستهلكة أو سريعة التلف والمواد القابلة للجرد. و من أهم عناصر هذه المحاسبة المادية **مسك المحاسبة المادية** و هو ليس فقط مجرد عمليات قيود أو مسك لمختلف الوثائق والسجلات، بل هي بالإضافة إلى ذلك عمليات تتبع يومية لحركية المواد والأدوات والتجهيزات، والسهر على سلامتها من التلف أو الضياع بسبب السرقات والحرائق، والحفاظ على جودتها وصيانتها وإصلاحها، وترشيد استعمالها واستغلالها واستهلاكها .

وخلاصة القول: إن التدبير المادي والمالي على الرغم من استجابته للمبادئ العامة لتدبير الأموال العمومية ولمقتضيات النظام الأساسي للمحاسبة العمومية ومقتضيات النظام الأساسي للمحاسبة العمومية فإن واقعه الحالي لايستجيب مع التطورات التربوية الحديثة الداعية إلى الجودة والكفاءة. كما أن تحويل المؤسسات التعليمية إلى مصالح الدولة التي تسير بطريقة مستقلة(SEGMA) كما يدعو إلى ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين لم يتحقق ولم يفعل إجرائيا وميدانيا.ويلاحظ كذلك أن النصوص التنظيمية والقانونية للتدبير المادي والمالي قد أصبحت متجاوزة ومتقادمة لاتتلاءم مع مستجدات الواقع وما يثبته الميثاق من دعوة إلى الحداثة والتجديد ومواكبة لمستجدات التكنولوجيا وعولمة الاتصال والتأقلم مع فكر المبادرة الفردية وتأهيل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية للمنافسة والإبداع والإنتاج. و يتسم هذا التدبير المادي والمالي بالبطء الإداري والروتين وشكلية القرارات وانعدام الشفافية والديمقراطية في إسناد المسؤوليات والوظائف الإدارية والمالية و كثرة الوثائق والبيروقراطية في التعامل ولاسيما في عملية الصرف وأداء حقوق الدائنين، وضعف الإمكانيات المادية والمالية والبشرية لإنجاح مسلسل الجودة التي تدعو إليها الوزارة، وانعدام الكفاءة المحاسباتية والإعلامية والثقافة العصرية لدى الموظفين والعاملين في هذا المجال وكذلك عند المسؤولين و المشرفين على هذا التدبير الاقتصادي.

٣ - الامتحان التجريبي بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي

يعد الامتحان التجريبي من أهم آليات التقويم الذاتي للمتعلم، ومن أهم الأدوات التشخيصية التي يعتمد عليها الأساتذة والمشرفون ورجال الإدارة والمسؤولون عن قطاع التربية من خلال استثمار النقط والنتائج والمعطيات لمعرفة مستوى التحصيل لدى المتمدرسين، قصد إيجاد الحلول المناسبة لمعالجة الثغرات والنقاط السلبية التي يعاني منها النظام التربوي المغربي عن طريق البحث عن بدائل تربوية جديدة . إذاً، ما المقصود بالامتحان التجريبي؟ وما مواصفاته ومعاييره حسب المذكرة الوزارية المنظمة له؟ وماهو واقع هذا الامتحان وآفاقه؟

إذا كان" **الامتحان**" يدل على الاختبار والقياس وإخضاع الممتحن لآليات **الدوسيمولوجيا Docimologie** والاستجواب قصد تقييمه عن طريق نقطة عددية وتقدير معنوي يترجم ماهو كمي إلى ماهو كيفي، فإن "**التجريبي**" هو نسبة إلى التجريب والتجربة والإجابة عن مجموعة من الفرضيات والافتراضات المسبقة لدى الممتحن أو الأستاذ أو المشرف قصد التأكد من نجاعتها الإجرائية وفعاليتها التطبيقية والتكوينية عن طريق استبيان امتحاني يتكون من مجموعة من الأسئلة التي تستوجب فعل الذاكرة والتحليل المنطقي و الاستنباط العقلي والاستنتاج المهاري والتحكم المنهجي والاستدلال الذكائي عبر احترام مجموعة من المراقي المعرفية والوجدانية والحركية ولاسيما العمليات الذهنية كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. ويعني هذا، أن الذي يجتاز هذا الامتحان يكون في وضعية تجربة وتجريب لما لديه من خلفيات معرفية ومضمرات وجدانية ومهارات حسية حركية وقدرات ثقافية ومنهجية تحتاج إلى تشخيص ميداني واستنزال فعلي تطبيقي للمجزوءات المحصلة بطريقة كتابية أو شفهية.

وعليه، فالامتحان التجريبي هو ذلك الامتحان الذي يقدم للمتعلم ليختبر قدراته المعرفية والوجدانية والحركية في وضعية تجريبية تشبه وضعية الامتحان الحقيقي سواء أكان امتحان جهويا أم وطنيا قصد الاستئناس بجو هذين الامتحانين من النواحي النفسية والتربوية والتقويمية وتجريب مهاراته في التعامل مع مواضيع الامتحان بكل اطمئنان وثقة مادام العمل المنجز والممتحن فيه لايحتسب رسميا. أي إن هذا الامتحان التجريبي يتسم بالمرونة و الحرية في التجريب والاطمئنان الذاتي وانعدام الأجواء المشحونة بالقلق والانقباض الشعوري والتوتر النفسي و الاضطراب العصبي و الاختلال العضوي والخوف من المستقبل والمصير المجهول.و يتسم هذا الامتحان كذلك بالتجريب الشخصي قصد التأكد من مدى قدرة التلميذ على التكيف مع أجواء الامتحان الرسمي الذي ينبغي أن يعد له أيما استعداد من أجل تحديد مواطن الضعف والقوة التي يتسم به تحصيله الدراسي مادام هذا الامتحان إجراء إعداديا أوليا لاجتياز الامتحان النهائي الرسمي . ويطبع هذا الامتحان التكوين الذاتي والتعلم الشخصي والثقة المتبادلة بين التلميذ وأطراف المراقبة من أساتذة ورجال الإدارة والإشراف، كما يطبعه اللاجدوى من النقل والغش كما هو معهود غالبا في الامتحانات الرسمية الأخرى بسبب الخوف المبالغ فيه قصد تأمين النجاح و المستقبل الزاهر المنتظر في تصوراتهم واعتقاداتهم.

وقد وزعت وزارة التربية الوطنية مذكرة وزارية منذ سنتين(٢٠٠٥م) تستوجب الامتحان التجريبي وتنظيمه على مستوى السنتين الأولى والثانية من سلك البكالوريا، وأعيدت هذه المذكرة مرة أخرى في سنة ٢٠٠٦ تحت رقم ٠٦/٠٧ بتاريخ ٠٦ مارس ٢٠٠٦ اعتمادا على مقرر السيد الوزير رقم٨٠ بتاريخ ٣٠ يونيو ٢٠٠٥ بشأن تنظيم السنة الدراسية والعطل المدرسية برسم السنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦، واعتمادا أيضا على المذكرة الوزارية رقم ٠٥ بتاريخ ١٨ يناير ٢٠٠٦ حول مواعيد إجراء الامتحانات المدرسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

ولا يعني هذا أن الامتحان التجريبي في التعليم الثانوي التأهيلي إجراء تربوي و تقويمي من المستجدات التربوية الحديثة، بل هو من المكتسبات القديمة التي تخلينا عنها في الماضي لنعود إليها في الحاضر لإعطاء الشهادات الوطنية مصداقيتها واحترامها ومشروعيتها الدولية، بعد أن عرف التعليم انحدارا وتراجع كيفيا بسبب الرداءة وانعدام الجودة والكفاءة التعلمية وقلة الخبرة و المهارة الوظيفية، فقد طبقته الوزارة في التعليم الابتدائي ولاسيما في السنة الأخيرة من السلك الابتدائي التي تؤهل للحصول على الشهادة الابتدائية – على حد علمي- منذ فترة السبعينيات .

هذا ، وترى المذكرة الوزارية أن الامتحان التجريبي الخاص بتلامذة السنة الأولى من سلك البكالوريا والامتحان التجريبي الخاص بتلامذة السنة الثانية تأهيلي ينبغي تنظيمهما في **<u>آخر أسبوع من شهر أبريل</u>** . ويروم هذا الإجراء التقويمي تحسيس التلاميذ بأن أهداف الامتحانين التجريبيين تشخيصية يقصد بها إظهار الثغرات لتجاوزها وتقوية التعلمات كما أنهما يمثلان فرصة للتمرس والتهيؤ لاجتياز امتحان آخر السنة، وبأن النقط المحصل عليها لاتحتسب ضمن أي مكون من مكونات امتحان البكالوريا. ويتم إعداد الامتحان التجريبي من قبل أساتذة المؤسسة الثانوية التأهيلية العاملين في السنتين الأولى والثانية من سلك الباكلوريا، مؤطرين من طرف مفتشي المواد المعنية حسب القرار المنظم للامتحان الجهوي الموحد والامتحان الوطني الموحد. وينظم الامتحانان على مستوى المؤسسة التأهيلية بشكل مطابق تماما للامتحان الجهوي والموحد والامتحان الوطني الموحد من حيث المواد المدرجة في الامتحانين، وتتابعها، والمدد المخصصة لها وأشكال ومحتوى المواضيع وسلاليم التنقيط والمعاملات وفق المواصفات المنصوص عليها في المذكرات الصادرة في الموضوع. وتصحح أوراق التحرير مباشرة بعد إجراء الامتحانين التجريبيين واحتساب المعدلات من قبل أساتذة المؤسسة استنادا إلى دليل موحد للتصحيح. وبعد ذلك، تتم عملية استثمار نتائج الامتحانين التجريبيين من قبل كل أستاذ مع تلامذته بشكل معمق يمكنهم من الوقوف على مواطن الضعف. ويستحسن بعد ذلك تنظيم دعم تربوي ممنهج على ضوء نتائج كل مادة وبتنسيق بين أساتذة المؤسسة وذلك بهدف تجاوز الثغرات وتهيئ التلاميذ لاجتياز الامتحان الجهوي الموحد والامتحان الوطني الموحد باطمئنان وثقة في النفس. وحتى تتمكن الإدارة على المستويات الإقليمية والجهوية والمركزية من الوقوف على نتائج الامتحانين المذكورين من حيث جوانبهما التنظيمية والتربوية، فإنه ينبغي إعداد مجموعة من التقارير حولها وذلك بعقد ندوات من قبل السادة

المفتشين بعد إجراء الامتحانين التجريبيين تخصص لاستثمار نتائج الامتحانين وإنجاز تقارير تركيبية تقويمية ترسل نسخ منها إلى الأكاديمية الجهوية والنيابات. وبعد ذلك تعد النيابات تقارير تركيبية حول ظروف عملية تنظيم الامتحانين التجريبيين وتوجيهها إلى الأكاديمية الجهوية، حيث تحلل تقارير النيابات والمفتشين التربويين وينجز تقرير تركيبي تبعث نسخة منه إلى المركز الوطني للامتحانات **قبل نهاية شهر ماي** من كل سنة دراسية.

ولكن إذا نظرنا إلى واقع الامتحان التجريبي نجد مفارقات كثيرة بين تطلعات المذكرات الوزارية وأهدافها المسطرة بشأن هذه العملية وواقع الوضعية التجريبية. إذ يلاحظ أول مايلاحظ عزوف التلاميذ عن المشاركة في هذا الامتحان التجريبي بسبب عدم القدرة والتمكن من مراجعة دروسهم؛ لأن الوقت الذي يجرى فيه الامتحان لايسمح للتلاميذ بالمراجعة لكونهم موزعين بين كتابة الدروس وإنجاز الفروض الدورية والإعداد للامتحان التجريبي الذي قد لايخبرون به إلا في وقت متأخر. كما أن جل التلاميذ الذين كانوا قد حصلوا على معدلات جهوية ضعيفة بسبب إخفاقهم في اللغة الفرنسية يتخلفون عن هذا الامتحان لأنهم يعتقدون أنهم يعرفون النتيجة مسبقا وهي الرسوب بطبيعة الحال؛ مما يصيبهم اليأس و الإحباط عن متابعة الدراسة و انعدام الأمل لديهم في الحصول على شهادة البكالوريا التي يحتاجون إليها أيما حاجة لتسهيل عملية الهجرة إلى الخارج تحت قناع الرغبة في متابعة الدراسة العليا في البلاد الأجنبية ولاسيما أوربا الغربية. ومما يزيد الطين بلة أن هذا الامتحان لاتحتسب نقطه حسب المذكرة الوزارية، لذلك لايريد التلاميذ أن يكلفوا أنفسهم معاناة تحضير الدروس ومراجعتها وإرهاق عقولهم بذلك، و لاسيما أن هناك مقررات ضخمة بزخم الوحدات والمجزوءات والدروس يستحيل التلميذ اكتسابها وتحصيلها في وقت ضئيل جدا كمادة الاجتماعيات والعربية والفرنسية والرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية من أجل اجتياز امتحان تجريبي لا جزاء فيه ولا ثواب. فيرجئ التلاميذ كل أعمالهم حتى تنتهي السنة الدراسية وتبقى أسابيع قليلة ومحدودة لإجراء الامتحان الموحد آنئذ سيبدأون في الإعداد والتحضير والمراجعة. وحتى الذين يحضرون إلى قاعة الامتحانات، فهناك من التلاميذ من يكتب اسمه وينسحب من القاعة، وهناك من يكتفي ببعض الأسطر التي تكون لها علاقة بالموضوع أو قد لاتكون لها أدنى علاقة. وهناك من يشارك في مادة واحدة أو مادتين أو ثلاث، فيتخلف بعد ذلك عن المشاركة بسبب اللامبالاة والتهاون وعدم الاكتراث بامتحان لا تحتسب نقطه أصلا ، كأنه نوع من العبث واللاجدوى وتضييع للوقت الثمين الذي يكون التلاميذ في حاجة ماسة إليه لإكمال المقرر وإنهائه في أسرع وقت مادام هذا الامتحان التجريبي لا يعقبه لا تثمين و لا شكور. أما الذين يشاركون في هذه الامتحانات التجريبية فتكون نتائج أغلبهم ضعيفة وهزيلة جدا وخاصة في المواد الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية والإسبانية والاجتماعيات... أو المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء بسبب افتقارهم للروح المنهجية في البرهنة والاستدلال وعدم التقيد الحرفي بالأسئلة ورداءة الخط وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية وعدم التمسك بتعليمات التحرير والكتابة المقالية(علوم الطبيعة مثلا)، وعدم اهتمامهم باللغات الاهتمام الكافي والمطلوب ، أضف إلى ذلك

رداءة أوراق الامتحانات التي تكون مكتوبة باليد أو على أوراق غير أوراق الامتحان المخصصة لذلك بسبب ضعف الإمكانيات المالية والمادية لدى المؤسسات التعليمية مع العلم أن عصرنا هو عصر العلم والمعرفة وامتلاك التكنولوجيا الإعلامية والفجوة الرقمية . ويلاحظ لدى التلاميذ المجربين نوع من الفتور وانعدام الحماس بسبب الارتجالية المعروفة في النظام التربوي المغربي في كل شيء وخاصة في تجريب المفاهيم (الجودة- الكفايات- مشروع المؤسسات- الأهداف- الشراكة التربوية- الامتحان التجريبي....)، مما ينتج عنه عدم اكتراث المتعلمين بالامتحانات بصفة عامة والامتحان التجريبي بصفة خاصة ، وعدم الاستعداد لها أدنى استعداد لأسباب كثيرة : تربوية وديداكتيكية واجتماعية وثقافية وحضارية واقتصادية وسياسية، زد على ذلك أن أبواب التعليم موصدة مغلقة وأن فرص الشغل عن طريق التعليم وأسلاكه وقنواته نادرة جدا. لذلك أصبحت مؤسسات التعليم خصوصا في الشمال المغربي مؤسسات تفرخ أجيال الهجرة والبطالة وأجيال يائسة محبطة في واقع سوسيواقتصادي محبط ومترد يتسم بالبطالة والمحسوبية وانعدام الشغل و المؤسسات الثقافية والفنية والعلمية ناهيك عن عدم احترام حقوق الإنسان ومعاناة السكان من الإقصاء والتهميش والعزلة . كما أن فضاء هذه المؤسسات التعليمية يتسم بالتصحر الثقافي وانعدام التنشيط بكل أنواعه إلى درجة الجدب والموت بسبب طغيان الفكر المادي والبرجماتي على الفكر الثقافي والعلمي والتربوي. كما أن العلم في المعتقد الشعبي المغربي لايعطي الخبز و لايفتح البيت ولا يؤمن المستقبل، لذا أصبح" الحريــگ" أو "الهجرة" هي اللغة المفضلة في التعامل مع المدرسة التربوية .

أما الحلول التي نقترحها لتجاوز آفات هذا الامتحان التجريبي، فتتمثل في تخصيص وقت مناسب لإجرائه يكون بعد الانتهاء من الدروس كلها، وقبل الامتحان الموحد بثلاثة أسابيع أو أسبوعين لكي نعطي للتلاميذ فرصة المراجعة والتحضير والتهييء الجيد بدلا من السرعة والارتجال العشوائي. وينبغي بكل إلحاح إعادة النظر في الامتحان الجهوي ولاسيما النظر في **مادة اللغة الفرنسية** باعتبارها مادة أجنبية ثانية يؤثر معاملها سلبا على التلاميذ مما يدفعهم اليأس والإحباط بعد إخفاقهم في الامتحان الجهوي إلى الفشل وعدم الرغبة في متابعة الدروس والدخول في سلوكات عدوانية تشنجية مع زملائهم وآبائهم وأساتذتهم و رجال الإدارة. كما تكثر غياباتهم وتأخيراتهم بسبب الإهمال والتهاون والتفكير في الهجرة بسبب انعدام الأمل – حسب رأيهم- في النجاح لاسيما إذا كان المعدل ضعيفا جدا مثل٠٤ على عشرة أو ٥ على عشرة أو ٦ على عشرة....مع العلم أن الامتحان الموحد الجهوي له نسبة ٢٥% بينما الامتحان الوطني له نسبة٥٠%. ونقترح أيضا أن يحتسب الامتحان التجريبي بطريقة أخرى مثل مادة **الشأن المحلي** أي إن على التلميذ أن يجتاز الامتحان التجريبي بشكل إجباري فكل من يتخلف بدون عذر لن يسمح له باجتياز الامتحان الوطني الرسمي، ومن يحصل على معدل في هذا الامتحان يحتسب له ميزة إيجابية في فروضه الدورية أو في مجالات أخرى ومن لم يحصل على المعدل لايحتسب له أصلا، وكل هذا من أجل تشجيع التلاميذ وحثهم على العمل والمثابرة والاجتهاد. ونتمنى أن يتلقى التلميذ قبل

إجراء الامتحان التجريبي دعما قبليا وشرحا مسبقا حول أهداف هذا الامتحان وكيفية إنجازه وآليات تطبيقه. ويمكن أن يتطوع الأستاذ مع تلامذته في مراجعة المقرر وشرحه باقتضاب حتى يستفيد التلاميذ من ذلك أيما استفادة. وينبغي للوزارة أن تمد المؤسسات التعليمية وخاصة التأهيلية بالإمكانيات المالية والمادية لإنجاح هذا الامتحان التجريبي، فلا يعقل أن يكتب التلميذ الأجوبة في أوراق مزدوجة عادية أو أوراق فردية يمزقها من دفاتره، ولا يعقل كذلك أن يوضع له امتحان بخط يد الأستاذ في أوراق رديئة وأدنى من عادية وخاصة إذا كانت ملونة، فيتعذر الفهم وينعدم التواصل ويكون في وضعية تجريبية مخالفة لوضعية الامتحان الموحد الرسمي. ونرى أنه من الضروري لتحقيق جودة حقيقية لقطاع التربية والتعليم أن نحقق ديمقراطية فاعلة عملية تتجاوز الشعارات والتجريد النظري إلى التطبيق الميداني والممارسة الفعلية ، كما ينبغي أن نربط التعليم بسوق الشغل وأن نوفر فرص العمل لكل متعلم كفء ؛لأن ذلك يشكل حقا من الحقوق المشروعة للمواطن تجاه دولته كما ينص على ذلك دستور البلاد.

ونخلص - مما سبق ذكره- إلى أن الامتحان التجريبي آلية ضرورية للتعلم الذاتي عند التلميذ، و أهم معيار لتقويم نظامنا التربوي والبيداغوجي والديداكتيكي، وأفضل وسيلة إجرائية لإعداد المتعلم المغربي وتهييئه للامتحان الموحد عن طريق جعله في وضعيات تجريبية مشابهة للامتحانات الرسمية قصد تجريب كفاءاته المعرفية والوجدانية والمهارية والمنهجية، إلا أنه ينبغي تحسين قطاع التعليم وإرساء فلسفة الجودة والديمقراطية الحقيقية على جميع الأصعدة مع ربط المؤسسة التعليمية بسوق الشغل.

٤ - المستجدات التربوية فى قطاع التربية الوطنية بالمغرب

عرف المغرب في العقد الأخير من القرن العشرين دعوة لإصلاح القطاع التربوي اعتمادا على التجارب التعليمية الرائدة في الغرب والشرق والتطور الاقتصادي الذي أفرز ظاهرة **العولمة** ومقترحات المؤسسات الدولية وأبناك الاقتراض التي تشترط على المغرب مجموعة من التوصيات التي ينبغي تنفيذها قصد الخروج من شرنقة الركود والتخلف والأزمات المتوالية من أجل مواكبة المستجدات العلمية والتقنية العالمية التي يتطور إيقاعها بشكل سريع. وقد ساهمت كل هذه العوامل في بلورة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي حدد فلسفة المغرب في مجال التعليم والتأهيل. إذا، ماهي المستجدات التي حققتها وزارة التربية الوطنية المغربية في مجال التربية والتكوين؟ وماهي نقط التعثر التي تميز هذا الإصلاح؟ وماهي المقترحات والتوصيات العملية لتحقيق تجديد تربوي حقيقي وشامل؟

نعني بالمستجدات كل ماهو مناقض لماهو سائد وقديم ومتوارث ومستهلك وغير صالح للتنمية وتحقيق التقدم والازدهار، أي إن المستجد هو الجديد النافع ذو فعالية ناجعة وكفاءة كبيرة في تحقيق النتائج المرجوة، كما قد يدل المستجد على المنتظر من الجديد الذي سيغير ماهو كائن وواقع بعد أن أثبت الموجود فشله ورداءته.

لقد استهدفت وزارة التربية الوطنية تحقيق إصلاح شامل في مجال التربية والتكوين اعتمادا على فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين عن طريق تطبيق مجموعة من المقاربات الديداكتيكية والفلسفات البيداغوجية كفلسفة الأهداف السلوكية وفلسفة الكفايات وفلسفة الشراكة قصد الرفع من مستوى التعليم الذي استاءت منه كل طبقات المجتمع المغربي عندما أصبح تعليما غير وظيفي لايساير سوق الشغل ولا يحقق أية مواكبة حقيقية لمستجدات الواقع الوطني والدولي خاصة مع تطور الاقتصاد العالمي القائم على المنافسة والتقدم التقني والصناعي والإعلامي والعسكري.

ومن أهم الأهداف التي سطرتها الوزارة هو تحقيق الجودة الإدارية والتربوية كما وكيفا عن طريق محاربة الأمية وتعميم التعليم والتمدرس وتحديث المقررات والبرامج والمناهج والاستفادة من التطورات التقنية والإعلامية في عملية الإخراج والطبع والنشر والسهر على تطوير عملية التقويم والتوجيه والإشراف والتكوين والتأطير وتثمين الموارد البشرية بمختلف أصنافها والاهتمام باللغات الأجنبية ولاسيما الإنجليزية والإسبانية والفرنسية والأمازيغية التي تم إدماجها في ٣٤٥ مؤسسة ابتدائية، كما عملت الوزارة على تشبيب الأطر الإدارية والتربوية قصد مسايرة الحداثة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المغرب. وقد حاولت الوزارة أن تغرس بذور الوطنية وحب البلد في ناشئة المستقبل عن طريق التوعية بالأيام والأعياد الوطنية والعالمية وترديد النشيد الوطني وحثها على التحلي بالمواطنة الصالحة والمحافظة على الأصالة والانفتاح على كل ماهو جديد ونبذ العنف والإرهاب والتطرف والتسلح بقيم العلم والعقل والمنطق والتحليل البرهاني(الاهتمام بشعبة الفلسفة). وسعت الوزارة إلى إشراك كل الفاعلين سواء من داخل الميدان التربوي أم من خارجه للمشاركة في تفعيل المنظومة التربوية

والمساهمة في تنشيط المؤسسات التعليمية والانخراط في مناقشة كل مبادرات الإصلاح ومنتدياته(منتديات الإصلاح لسنة٢٠٠٤ حول واقع وآفاق إصلاح النظام التربوي / ومنتديات ٢٠٠٥ المخصصة لمناقشة الارتقاء بالجودة التربوية والإدارية/ منتديات الإصلاح لسنة ٢٠٠٦ المخصصة لمناقشة موضوع الشراكة) قصد تشخيص العيوب وإظهار مواطن النقص والضعف وتحديد مقترحات التطوير ورهانات المستقبل من أجل مواكبة كل المستجدات العالمية. ومن أهم ما تم ترجمته ميدانيا محاربة الهدر المدرسي والحد من ظاهرة الغياب لدى التلاميذ والأساتذة ومراجعة الشواهد الطبية عن طريق الفحص المضاد وسن سياسة الدعم التربوي للتلاميذ الضعاف وإرساء فلسفة الامتحانات التجريبية ولاسيما في التعليم الثانوي التأهيلي وتنويع مستويات المراقبة المستمرة وآليات التقويم و تحديث معاييره الدوسيمولوجية فضلا عن ترشيد الموارد البشرية في المجالين : الحضري والقروي وتكييف الخريطة المدرسية مع الإمكانيات المادية والمالية المتاحة وإنشاء مجلس التدبير وإثراء مشاركة آباء وأولياء التلاميذ في مجالس المؤسسات التعليمية والإدارية والإنصات لاقتراحاتهم والعمل على تنفيذها دون أن ننسى سهر الوزارة على إنجاح الحوار الاجتماعي والنقابي الذي تفتحه كل مرة مع نقابات التعليم بكافة مستوياته وشرائحه العاملة.

ولا ننسى كذلك مابذلته وتبذله الوزارة من أجل نشر التعليم الإعلامي عن طريق تزويد المؤسسات التعليمية بالحواسيب والإنترنت للانفتاح على تقنيات الاتصال والتعليم عن بعد. وقد شهدت قطاع التعليم على المستوى المركزي والأكاديمي والمحلي والمؤسساتي اهتماما فعليا بالبحوث التربوية وتأطير رجال التربية والإدارة والإشراف وتفعيل خلايا التوثيق والتسيير والتدبير . وقد ساهمت الوزارة في نشر فكر حقوق الإنسان وفكرة التناوب والديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحرية التعبير والاحتكام إلى خطاب الحوار والنقد الفعال.وكانت هذه المستجدات مبنية على مرتكزات سياسية واقتصادية واجتماعية وفلسفية وتربوية ودينية وذلك من خلال التوفيق بين الأصالة والمعاصرة.

وهكذا نجد هناك نوعا من الوعي الإصلاحي عن طريق الخروج من التسلط والتفرد بالقرارات والوصول إلى المناصب و المواقع السامية عن طريق الولاءات الحزبية والسياسية و الرشوة والمحسوبية إلى سن الديمقراطية والحوار والشفافية في إجراء المقابلات والمباريات والامتحانات المهنية والإدارية. كما يلاحظ أن هناك انتقالا من التدبير الجزئي والانفراد والانزواء والجمود والتدبير الأحادي إلى التدبير الشمولي المعقلن والتشاور الجماعي وتفعيل المجالس والتنسيق بينها والبحث المستمر عن شراكات مساهمة وفاعلة.

وعلى الرغم من هذه المستجدات الإدارية والتربوية مازال الميثاق الوطني للتربية والتكوين متعثرا بسبب ضعف الإمكانيات المادية وانعدام الديمقراطية الحقيقية وتحقيق جودة كمية على حساب جودة كيفية وإفراغ قطاع التربية الوطنية من مواردها البشرية وأطرها الكفأة بعد تطبيق المغادرة الطوعية التي عبرت عن سياسة ترقيعية فاشلة قوامها تطبيق مقترحات البنك الدولي بكل حرفية على غرار سياسة التقويم الهيكلي التي طبقت في سنة ١٩٨٥م قصد إضعاف المغرب وجعله

من الشعوب المتخلفة المتقهقرة. والأغرب من هذا كله انتشار الأمية والهدر المدرسي وعدم الرغبة في التعليم ولاسيما الجامعي منه بعد أن سدت أبواب التشغيل وتفكير الشباب في الهجرة بحثا عن آفاق مستقبلية مريحة. وتغلب الرداءة على الفعل الإداري والبيداغوجي بسبب انعدام الروح الوطنية والجدية في التطبيق والترجمة الميدانية لمبادئ الميثاق الوطني وانتشار اليأس بين الشغيلة التربوية التي تعاني من الضيم والظلم بسبب تماطل الوزارة المعنية وإجهازها على حقوقهم المشروعة والتأخير في دفع مرتباتهم الشهرية والتعويضات الممنوحة والتسويف في الالتزام بالاتفاقيات المبرمة بينها وبين المؤسسات النقابية و استهتار تلاميذ المؤسسات التعليمية بقيم العلم و قوانين الإدارة بسبب تمردهم عن كل ثوابت المجتمع التي تكرس التخلف والبطالة والتسيب والفساد والفوضى. ويلاحظ الانفصال التام بين الفاعلين التربويين والإداريين و بينهم وبين المسؤولين المركزيين بسبب الأنانية وحب الذات وإقصاء الآخرين ولاسيما المثقفين منهم وحاملي الشواهد العليا (دكتوراه الدولة- الدكتوراه الوطنية-DESA...)، إذ يلاحظ قطيعة أفقية وعمودية بسبب انعدام الشفافية والمسؤولية والديمقراطية . كما يلاحظ غياب الشركاء الفعليين سواء أكانوا اقتصاديين أم سياسيين أم مدنيين مما جعل المؤسسات التربوية تعيش في عزلة تامة تجتر الركود والروتين والتخلف المميت واليأس القاتل ناهيك عن الغياب التام لكل نشاط ثقافي وفني ورياضي حتى أصبحت مؤسساتنا فضاءات جامدة قاتلة أشبه بصحار قفراء جدباء لاحياة فيها .

وخلاصة القول: لابد من تضافر الجهود جميعها عن طريق إشراك كل الفاعلين الغيورين على الوطن من تربويين وإداريين ومشرفين وأعضاء المجتمع المدني قصد تحقيق نهضة تربوية وتعليمية حقيقية قوامها الجودة و الحداثة والكفاءة والتجديد المستمر اعتمادا على معايير متعارف عليها عالميا مثل: مقياس الجدة والمقبولية والمعيارية والموضوعية والمرونة المتحركة والمصداقية والواقعية.

٥- التقـــويم التــربــوي

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية- التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي وتجاربنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم.إذا ، ماهي دلالات التقويم الاصطلاحية والمفهومية؟ وما مرتكزاته ومكوناته في النظام التعليمي المغربي ؟ وماهي الإجراءات الإدارية والتربوية للامتحانات الموحدة؟ وكيف نستثمر نتائج التقويم ونستفيد منها نظريا وعمليا وميدانيا؟ تلكم هي الأسئلة التي سنتعرض لها بالتحليل والمناقشة باختصار وجيز.

من المعلوم أن التقييم والتقويم وجهان لعملة واحدة، ولكن التقويم أعم من التقييم والقياس، لأن التقويم هو الحكم على عمل أو شخص أو شيء أو حدث أو مهمة منجزة بإصدار حكم قيمة، أي إن التقويم هو تثمين وتقييم المنجز أو الشخص المرصود بعد إخضاعه لطرائق ومعايير دوسيمولوجية وقياسية(الأسئلة، اختبارات، روائز، فروض، امتحانات...). أما التقييم فيحيل على القيمة أو التقدير سواء العددي منه أم المعنوي. ومن ثم، يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوم للحكم على المنجز مادام خاضعا للقياس الكمي والكيفي.وإذا كان التقويم بمعنى التقدير العددي والمعنوي اعتمادا على معايير قياسية محددة، فإنه كذلك سيرورة نسقية تهدف إلى تحديد مدى تحقق الأهداف والكفايات لدى المتعلم عبر العملية الديداكتيكية.

وللتقويم عدة وظائف أساسية، منها: **الوظيفة الاجتماعية** التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه ، ومدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع والسير به نحو آفاق زاهرة.أما **الوظيفة البيداغوجية** فتتجلى في تقويم العملية التعليمية-التعلمية والتحقق من تحقق الأهداف المسطرة في شكل سلوكيات وكفايات واختبار الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية والاستراتيجيات المتبعة في إلقاء الدروس وتحليل السياقات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين لمعرفة مواطن الخلل والانحدار عن طريق المعالجة والفيدباك. ويعني هذا أن التقويم إجراء تشخيصي لمستوى المتعلمين والأساتذة معا. كما أن **الوظيفة المؤسسية** تتمثل في الإحالة على سلطة المدرس التي يشهرها في وجه التلميذ أو الخضوع للنظام المؤسساتي التراتبي والطبقي.ويقول **بلبل PELPEL** في هذا الصدد:"إن هدف **الوظيفة الاجتماعية** هو في الأخير توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، بينما نجد العكس في **التقييم البيداغوجي** حيث إن الهدف هو خلق مجموعة متجانسة، لأن المشروع البيداغوجي للمدرس لايمكن أن يهدف إلا إلى إنجاح الجميع، أو على الأقل الأغلبية. أما بالنسبة **للوظيفة المؤسسية** والتي تعتبر وسيطة بين الوظيفتين: الاجتماعية والبيداغوجية فهدفها لايمكن أن يكون إلا

متناقضا: إنه في نفس الوقت الارتقاء والتصفية. فقرار التصفية والارتقاء متعلقان بنوع السنة الدراسية: في بعض الأحيان تحدد مسبقا نسبة النجاح لمستوى معين. كما أن لنفس القرارين علاقة بالمؤسسات فبعضها أكثر تسامحا والبعض الآخر أكثر تشددا أي إنه أكثر تصفية"[١٤].

وتكمن أهمية التقويم في كونه فعلا طبيعيا وعقلانيا لاختبار مناهج التعليم والتأكد من الأهداف التي تم تحقيقها والتي لم يتم تحقيقها عن طريق القياس و**الدوسيمولوجيا Docimologie**. كما أن التقويم واجب وطني من خلاله نتأكد من مدى نجاعة نظامنا التربوي الوطني و مدى قدرة المدرسة على المواكبة وتأهيل المتعلمين للحاضر والمستقبل معا. كما أنه واجب اجتماعي لمعرفة الدور الذي يقوم به هذا النظام التربوي في تنمية المجتمع وتطويره، فضلا عن كونه أداة في عملية الإصلاح والتأطير والتكوين. وبصفة عامة، يساعد التقويم على تشخيص مواطن النقص والكمال لدى المدرسين والمتعلمين والإداريين والمشرفين والمسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية قصد اتخاذ القرارات الصائبة من أجل الإصلاح وإيجاد الحلول المناسبة لكل التعثرات .

والتقويم أنواع ثلاثة: **التقويم التمهيدي التشخيصي** التنبؤي الذي يكون قبل التعلم ويستهدف التوجيه واختيار الطرائق والوسائل والمضامين البيداغوجية لإنجاح التكوين وعملية الاكتساب والاستيعاب، و**التقويم التكويني** الذي يتخلل العملية التعليمية-التعلمية بكل مراحلها ويستند إلى التنظيم والتعرف على المساعدات الضرورية، و**التقويم الإجمالي** أو **النهائي** وهو تقويم يكون بعد مرحلة التعلم وينتهي بمنح نقطة أوشهادة أو دبلوم.

ويرتكز التقويم في نظامنا التعليمي المغربي على **الامتحانات الموحدة** و**المراقبة المستمرة**. ويخضع هذا التقويم لعملية التدرج والتنويع في مستوياته، إذ يبدأ من **الفصل الدراسي** أو **القسم**(امتحانات المستوى الأول والثالث والرابع والخامس من السلك الابتدائي والسابع والثامن من السلك الإعدادي)، ليتخذ طابعا **مؤسساتيا**(امتحان موحد عند نهاية السنة الثانية ابتدائي قصد الانتقال إلى السنة الثالثة- امتحان موحد في النصف الأول من السنة الدراسية بالسنة السادسة ابتدائي- امتحان موحد في النصف الأول من السنة الدراسية في السنة الثالثة إعدادي)، و**إقليميا**(شهادة الدروس الابتدائية)، و**جهويا**(السنة الأولى من البكالوريا- شهادة الدروس الإعدادية) و**وطنيا**(السنة الثانية من البكالوريا).

وينتهي كل سلك دراسي بمنح شهادة أو دبلوم، فهناك **شهادة الدروس الابتدائية** إثر اجتياز السنة السادسة، و**شهادة السلك الاعدادي** بعد النجاح في السنة الثالثة إعدادي، و**شهادة البكالوريا** بعد اجتياز السنة الثانية من سلك البكالوريا.

هذا، وإن من أهم دعائم ومرتكزات التقويم نجد **المراقبة المستمرة**، وهي تقويم للمتعلم وتتبعه في كل مراحل التعلم والتكوين التي تؤدي إلى نقطة نهائية تتمظهر في طابعها العددي(النقطة) والكيفي (التقدير القيمي). ويدخل في هذا التقييم: نتائج الفروض الكتابية والشفوية، والأنشطة المنجزة في القسم أو الأنشطة المنزلية، ومشاركة التلميذ داخل القسم، والروائز القياسية، وكذا الأحكام الذاتية للأستاذ. وتساهم هذه المراقبة المستمرة في مراقبة الأستاذ لتلميذه وتتبع تعلماته

وتقييم خبراته وتصحيح العمليات الديديداكتيكية التي ينجزها داخل الفصل الدراسي مع المتعلمين.ولقد أصدرت وزارة التربية الوطنية مجموعة من المذكرات المنظمة لهذه العملية التقويمية ولاسيما المذكرة الأم أو المذكرة العامة التي تأخذ رقم ١٥٢ بتاريخ ١٩ نوفمبر ٢٠٠١ وقد تبعتها مذكرات فرعية تفصل المراقبة المستمرة في مختلف المواد المدروسة:

١٥٢/٠١ التقويم التربوي في مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي.
١٥٢/٠٢ التقويم التربوي في مادة التربية الإسلامية بالسلك الإعدادي.
١٥٢/٠٣ التقويم التربوي في مادة الاجتماعيات بالسلك الإعدادي.
١٥٢/٠٤ التقويم التربوي في مادة اللغة الفرنسية بالسلك الإعدادي.

....

وتوضح هذه المذكرات مبادئ وأهداف المراقبة المستمرة وتنظيمها والإجراءات التنظيمية وحساب معدل المراقبة المستمرة وتتبعها، وكذا مواصفات الامتحان الموحد على صعيد المؤسسة وعلى الصعيد الجهوي.

وينبغي أن تراعي المراقبة المستمرة مجموعة من المبادئ، وهي:

١- **<u>الانتظام والاستمرارية</u>**: تهدف إلى إجراء وقفات تقييمية بعد فترة معينة من التدريس والتحصيل لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في بداية المنهاج.
٢- **<u>الشمولية</u>**: أن تشمل جميع وحدات المقرر وأن تتناول جميع مراقي الصنافات المعرفية والوجدانية والحركية.
٣- **<u>التنويع</u>:** أن تكون المراقبة المستمرة متنوعة في أساليب التقويم وآليات القياس والاختبار(امتحانات كتابية- فروض منزلية- أسئلة مقالية- أسئلة ذات أجوبة قصيرة).
٤- **<u>التكوين</u>**: تهدف هذه المراقبة التقويمية إلى تكوين المتعلم وتتبع تحصيله الدراسي ومدى استيعابه لخبرات المقرر.
٥- **<u>تكافؤ الفرص</u>**: وهنا لابد أن توفر المراقبة المستمرة نفس الحظوظ للمتعلمين في استعمال نفس الروائز والامتحانات والفروض....

وإذا أردنا كيفية احتساب المعدل حسب الدبلومات عبر الأسلاك التعليمية، فإن **امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية** للمترشحين الرسميين يتخذ ثلاثة مستويات:

أ- **المراقبة المستمرة بنسبة٥٠٪**(جميع المواد الممتحن فيها لها معامل واحد).

ب-**الامتحان الموحد على صعيد المؤسسة بنسبة٢٥٪** (جميع المواد الممتحن فيها لها معامل واحد وعددها خمس).

ج- **الامتحان الموحد الإقليمي: بنسبة٢٥٪** (اللغة العربية والتربية الإسلامية معاملهما معا٣/ اللغة الفرنسية معاملها٢/ الرياضيات معاملها ٢).

أما بالنسبة لامتحان **شهادة السلك الإعدادي** بالنسبة للمترشحين الرسميين، **فالمراقبة المستمرة بنسبة٣٠٪**(حميع المواد لها معامل واحد)، **والامتحان الموحد على صعيد المؤسسة بنسبة ٣٠٪**(المواد ذات معامل

واحد) **والامتحان الموحد على الصعيد الجهوي بنسبة ٤٠٪**(أربع مواد لها معامل ٣ كاللغة العربية والفرنسية والرياضيات والتربية الإسلامية أما الاجتماعيات فمعاملها ١).

أما **شهادة البكالوريا** الأدبية فيأخذ **الامتحان الجهوي** في السنة الأولى من سلك البكالوريا **نسبة ٢٥٪** إذ يمتحن التلميذ في أربع مواد(التربية الإسلامية معملها٢ ،واللغة الفرنسية معاملها٣، والعلوم الطبيعية معاملها١، والرياضيات معاملها١)، بينما تكون **المراقبة المستمرة** في السنة الختامية **بنسبة ٢٥٪** في جميع المواد حسب معاملاتها الرسمية ويكون **الامتحان الوطني الموحد بنسبة٥٠٪** في أربع مواد أساسية وهي: اللغة العربية والفلسفة والإنجليزية والاجتماعيات وكل مادة لها معامل٣).وما يقال عن الشعبة الأدبية، يقال كذلك عن شعبة العلوم التجريبية ولكن بمواد مختلفة، ففي **الامتحان الجهوي** يمتحن التلميذ في خمس مواد وهي: اللغة العربية والتربية الإسلامية والاجتماعيات والترجمة بمعامل٢ لكل مادة والفرنسية بمعامل٦، وفي السنة الختامية يكون **الامتحان الوطني** في خمس مواد كذلك: الرياضيات والفيزياء والطبيعيات بمعامل٧ لكل مادة على حدة والفلسفة والإنجليزية لكل منهما معامل٢.

ويتبين لنا من كل هذا، أن الانتقال من قسم إلى آخر داخل سلك دراسي معين يتم عبر المراقبة المستمرة وبعد مداولة مجلس القسم، ومن سلك إلى آخر بواسطة الدبلوم. وقد تم تقليص الامتحانات بالنسبة للمتعلمين في آخر سلك من الأسلاك التعليمية إلى أربع مواد أو خمس. ويتخذ الامتحان كذلك تدرجا هرميا فيكون على صعيد القسم و المؤسسة ثم الإقليم وبعد ذلك على المستوى الوطني. كما تتغير نسب المراقبة المستمرة من نهاية سلك إلى آخر من ٥٠٪ بالنسبة لشهادة الابتدائي إلى ٣٠٪ لشهادة السلك الإعدادي إلى ٢٥٪ لشهادة البكالوريا. كما تعتبر نقطة الصفر موجبة للرسوب في الامتحان الوطني الموحد وفي نيل الشهادة الابتدائية والإعدادية.

ويمر التقويم من خلال ثلاث مراحل أساسية، وهي:

١- **تحضير الاختبار:** عن طريق تحديد هدفه ومضمونه واختيار نوع الأسئلة وصياغة الكواشف وجمعه.

٢- **إجراء الاختبار:** عبر إجرائه وتصحيحه.

٣- **استعمال الاختبار**: وذلك بتفسير نتائجه وأخذ القرارات اللازمة.

أما الجوانب التنظيمية للامتحانات الموحدة (مايسمى بالتقويم الخارجي) فتعهد إلى لجن مختصة إما وطنية وإما جهوية وإما إقليمية لتعد الموضوعات الخاصة بكل امتحان . ويتم إعداد الامتحان انطلاقا من اقتراحات الأساتذة مع احترام التعليمات الواردة في المذكرة الوزارية. وتجرى الامتحانات في المؤسسات التعليمية ويسهر عليها أطر تربوية وإدارية ومشرفون لإضفاء المصداقية على الشهادات والدبلومات ولتوفير تكافؤ الفرص بين التلاميذ.وثمة عمليات مصاحبة لإجراء الاختبارات داخل مركز التقويم أو الامتحان كتهييء

القاعات بالعدد الكافي، ووضع لوائح المترشحين انطلاقا من المحاضر الجماعية، وتوزيع المترشحين على القاعات بالتنسيق مع الأكاديمية،وضبط الغياب، وإعداد لوائح المراقبين والقاعات المسندة إليهم(مراقبان في كل قاعة)، وإعداد أوراق التحرير والتسويد بالنسبة لجميع الامتحانات، وفتح الأظرفة الخاصة بالمواضيع أمام مرأى التلاميذ والمراقبين والمشرفين، والحرص على احترام مواقيت الامتحان. وتتم المراقبة داخل القاعة من خلال التأكد من هوية التلاميذ وجردهم من وثائقهم وإعطائهم أوراق الامتحان والتسويد، والتأكد من توقيع المترشحين بعد تسلم أوراق الامتحان، وضبط الغياب في أوراق صفراء مخصصة لذ ا لك، وضبط حالات الغش في محضر الغش،وإرجاع الأوراق إلى إدارة المؤسسة، وبعد ذلك ترجع إلى الإدارة الإقليمية والجهوية.

ويعتبر التصحيح إجراء تربويا فاعلا في عملية التقويم والتقييم والقياس. وقد يتم التصحيح من قبل الأستاذ شفهيا أو كتابيا في مجموعة كبيرة أو صغيرة، كما يتم من قبل المتعلم ذاتيا أو من قبل أقرانه. ومن مواصفات التصحيح، أن يكون واضحا ومنتظما متتبعا لأعمال التلميذ ومفردنا يحترم شخصية التلميذ وإيجابيا يعترف بعمل التلميذ ومجهوده كيفما كان ناقصا ومبررا وتربويا. وتتم عملية التصحيح بعد أن توزع الأكاديمية الأظرفة الامتحانية على مختلف المؤسسات لترجعها في أوقات محددة. وتجري عملية التصحيح داخل المؤسسة حيث يتم التأكد من عدد الأوراق الموجودة في الظرف قبل وبعد عملية التصحيح، والتأكد من النقطة النهائية، ويستلزم كتابة النقطة أثناء الوقوع في الخطأ أو السهو بالعدد والحروف مع التوقيع ، والحرص على تطابق النقطة على الورقة مع النقطة المدونة في المحضر الجماعي، والمشاركة في عملية المداولات. وبعد ذلك تستثمر نتائج الامتحانات الموحدة في اتخاذ القرارات اللازمة على مستوى المؤسسة والمستوى الإقليمي والمستوى الجهوي والمستوى الوطني قصد تشخيص مواطن الضعف والكمال وتحديد النواقص والإيجابيات وإبراز مواطن الخلل والجودة وذلك لتحسين مردودية النظام التعليمي.

وخلاصة القول: يساعدنا التقويم على معرفة مستوى التلاميذ وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، كما يسعفنا في اختيار المناهج والبرامج الصالحة لتحسين المنظومة التربيوية والديداكتيكية، ويفيدنا في معرفة مدى تحقق الأهداف والكفايات المرجوة البلوغ إليها، ويعطينا صورة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج، ويساهم عددا وتقديرا في التوجيه والإرشاد المدرسي.[١٤] ولكن ما يلاحظ عن التقويم في المغرب أنه تتحكم فيه الخريطة المدرسية والجودة الكمية التي تغفل جانبها الكيفي والكفائي. كما أن هذا التقويم يخضع لنسب لا تحدد مستوى التلميذ بشكل جيد وفعال؛ لأن التلميذ قد ينجح إلى مستوى آخر ولو حصل على درجة الصفر الموجبة للرسوب- وبالتالي- فالتقويم الداخلي أو الخارجي لا يحدد بشكل جيد ما اكتسبه التلميذ من خبرات وتعلمات وثقافة، مادام هذا التقويم يمتاز بالارتجالية والسرعة وإثقال التلاميذ

بكثرة الفروض والأنشطة الفصلية والمنزلية والامتحانات التقويمية إلى درجة الإرهاق بدون فائدة تذكر ولا نتائج مرجوة. ويلاحظ أن التقويم الداخلي والخارجي يقتل كفاءات البحث والتنشيط الثقافي والفني والرياضي لدى المتعلمين الذين أصبحوا يلتجئون إلى الحفظ وحشو الذاكرة والغش والانسحاب من قاعات الامتحانات بسبب كثرة المواد وتضخم المقررات بالدروس كمقررات الشعبة العلمية التجريبية والشعبة الأدبية (يضم مقرر الفلسفة في السنة الثانية من البكالوريا ٢٧ درسا طويلا). كما أن امتحان الفرنسية الجهوي في السنة الأولى من البكالوريا يحدد مصير التلاميذ في السنة الختامية مما يسبب مشاكل دراسية وتحصيلية وتقويمية للمدرس والتلميذ معا. فهل من معالجة جديدة وتقويم فعال آخر وإصلاح حقيقي للامتحانات في نظامنا التربوي الحالي لتخطي فلسفة الكم نحو فلسفة الكيف والجودة الكفائية الناجعة؟؟!!

<u>الهوامش:</u>

[١٤] -P . PELPEL : **<u>se former pour enseigner</u>**, Bordas, Paris, ١٩٦٦, p : ١٠٥ ;

[١٤]- د. محمد الدريج: **<u>تحليل العملية التعليمية</u>**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط١٩٨٨، ص:٨٦-٨٧.

٦- المراقـــبة المستمــــرة في النظام التربوي المغربي

تعتبر المراقبة المستمرة من أهم مرتكزات التقويم في منظومتنا التربوية المغربية إلى جانب الامتحانات الموحدة الإقليمية والجهوية والوطنية.وتعد كذلك أداة فعالة للحكم على نظامنا التعليمي وتشخيص مواطن ضعفه وقوته. ومن خلاله نستطيع إعادة النظر في مقرراتنا ومناهجنا و تصحيح العملية البيداغوجية والديداكتيكية التي يقوم بها المدرس أثناء تواصله مع المتعلم عن طريق الالتجاء إلى الفيدباك.

إذا، ماهي المراقبة المستمرة في المنظور التربوي؟ وماهو دور المراقبة المستمرة في النظام الحالي للتربية والتكوين؟ وما هي مهام الإدارة التربوية في عملية المراقبة؟ هذه هي الأسئلة التي سوف نرصدها في موضوعنا هذا.

لقد أولى الميثاق الوطني للتربية والتكوين للتقويم والمراقبة المستمرة ضمن عشريته التي تبدأ مع الموسم الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١أهمية كبرى وخاصة في الدعامة الخامسة(التقويم والامتحانات) ضمن المجال الثالث المعنون ب" **التنظيم البيداغوجي**"، لما للتقويم من دور في إصلاح النظام التربوي وتطويره وإصلاحه قصد السير بالمجتمع المغربي نحو آفاق مستقبلية زاهرة. فما هي المراقبة المستمرة لغة واصطلاحا؟

تدل لفظة" **المراقبة**" لغة على الحراسة والمحافظة والتحقق من الشيء والملاحظة والرصد والمراجعة والتدقيق والإشراف وحسن الإدارة والقيادة. بينما كلمة " **المستمرة**" تدل على الدوام والاستمرار والثبات والاطراد على الطريقة الواحدة.أما المراقبة المستمرة فتعني اصطلاحا قياس الخبرات المنجزة واختبار التعلمات المحققة من قبل المتعلم عبر معايير كمية عددية (النقطة) وكيفية (التقدير المعنوي) قصد التأكد من مدى تحقق الأهداف والتوقعات والكفايات المسطرة، وذلك من أجل تعديل وتصحيح سير أو فحوى العمليات المنجزة بصفة خاصة وتقويم النظام التربوي بصفة عامة. وبتعريف آخر، المراقبة المستمرة هي مجموعة من الإجراءات والأنشطة والمعايير التي تستند إلى الملاحظة والوصف والرصد والتحليل والتفسير والتأويل بطريقة مستمرة وبكيفية دائمة قصد تصويب ما تم إنجازه من قبل المتعلم، والتأكد من مدى التزامه بتطبيق التعليمات والأوامر وتنفيذها بطريقة كلية أو جزئية، وتشخيص العثرات والصعوبات التي تواجهه، وإيجاد الحلول المناسبة لمواطن النقص عن طريق المراجعة أو الدعم أو إعادة التكوين. فالمراقبة المستمرة هي تقويم للمدرس والمتعلم معا قصد إيجاد صيغة علاجية لإنجاح العملية التعليمية- التعلمية وإصلاح النظام التربوي.

ولم تظهر المراقبة المستمرة بهذا المفهوم الاصطلاحي المركب(المراقبة+المستمرة) إلا في **منتصف الثمانينيات** وبالضبط مع الموسم الدراسي ١٩٨٦/١٩٨٧ مع المنشور الوزيري رقم ١١٢ ب٢٨/٠٦/١٩٨٦ الصادر في شأن التقويم والتنقيط والمعاملات بأقسام السنة الرابعة الإعدادية الذي حدد طريقة التقويم، وذلك عبر دورتين الأولى والثانية عن طريق المراقبة المستمرة، حيث يتم إجراء تمارين نصف شهرية في كل مادة ، تحدد نوعيتها

حسب المعطيات التربوية لكل مادة... وطالب المنشور الوزاري رؤساء المؤسسات والمشرفين التربويين بمراقبة هذه العمليات في مختلف أوجهها. كما أشار المنشور إلى كيفية احتساب المعدلات الدورية والسنوية مع تبيان علاقة المراقبة المستمرة بالامتحان الموحد على صعيد المؤسسة والنيابة وكيفية الانتقال من السلك الإعدادي إلى السلك التأهيلي. ثم أعقبتها المذكرة رقم ١١٤ الصادرة بتاريخ ٢٠ صفر ١٤٠٨ الموافق ل١٥ أكتوبر ١٩٨٧ في موضوع المراقبة المستمرة في التعليم الثانوي، وقد حددت تسع امتحانات دورية في سلك الباكالوريا، و نصت على أهمية المراقبة المستمرة في تقويم التلميذ باعتبارها عملية تتبع ورصد لأعماله بصفة منتظمة. ولايعني هذا أن هذا النمط الاختباري لم يكن موجودا من قبل، بل إن التقويم صاحب عملية التعلم منذ أن وجدت ثنائية المدرس والتلميذ إلا أن المراقبة المستمرة بهذه الإجراءات السلوكية والكفائية حديثة العهد في نظامنا التربوي المغربي الحديث.

ولقد تطور مفهوم المراقبة المستمرة في منظومتنا التربوية والتعليمية عبر تطور الإصلاحات التي كانت تدعو إليها وزارة التربية الوطنية من خلال عقد المنتديات الإصلاحية، وإصدار المذكرات والمنشورات الوزارية التي كانت تصدر سنويا في شأن التقويم والمراقبة المستمرة إما بصفة عامة وإما بخصوص كل مادة على حدة، وقد بينت بكل جلاء أهداف المراقبة المستمرة ومضامينها والإجراءات والوسائل المستعملة وطرائق التقييم، وكيفية احتساب المعدلات والمعاملات المخصصة لكل مادة دراسية، إلى أن صدر الميثاق الوطني للتربية والتكوين مع حلول الموسم الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ ليقدم تصورا جديدا للتقويم البيداغوجي والمراقبة المستمرة حسب الهيكلة الجديدة للأسلاك التعليمية.

ويتم تنظيم التقويم في السلك الابتدائي بانتقال الأطفال من السنة الأولى إلى السنة الثانية من التعليم الأولي بطريقة آلية، وبعد ذلك ينتقل إلى السلك الثاني الابتدائي عبر تقويم طفيف ومرن. و ينتقل التلميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية بواسطة المراقبة المستمرة. و للانتقال إلى السنة الثالثة، لابد أن يجتاز المتعلم امتحانا إلزاميا وموحدا على صعيد المدرسة يتوج بشهادة تمكنه من الالتحاق بالسلك الموالي. وبعد ذلك، ينقل التلاميذ إلى الأقسام الأخرى بواسطة المراقبة المستمرة إلى أن يصل السنة السادسة من التعليم الأساسي، وهنا يخضع التلميذ للمراقبة المستمرة بنسبة ٥٠% وامتحان الموحد على صعيد المؤسسة بنسبة٢٥% والامتحان الإقليمي بنسبة ٢٥%، ويتوج هذا السلك الابتدائي بشهادة الدروس الابتدائية. وفي السلك الإعدادي، تتحكم المراقبة المستمرة في انتقال التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر، لكن في السنة النهائية يخضع التلاميذ للمراقبة المستمرة بنسبة ٣٠% والامتحان الموحد على صعيد المؤسسة بنسبة ٢٥% والامتحان الجهوي بنسبة ٢٥%. وبعدها يحصل التلميذ على شهادة السلك الإعدادي.

وإذا انتقلنا إلى السلك التأهيلي، فالتلاميذ يخضعون للمراقبة المستمرة في مرحلة الجذوع المشتركة، بيد أنهم في مرحلة الباكالوريا يخضعون لامتحان جهوي بنسبة ٢٥% في السنة الأولى والمراقبة المستمرة بنسبة ٢٥% في السنة الختامية مع اجتياز الامتحان الوطني الذي يستوجب نسبة ٥٠%، ويتوج هذا

الامتحان بالحصول على شهادة البكالوريا للولوج إلى المعاهد العليا والجامعات. وهناك لجن تسهر على وضع الامتحانات الإقليمية والجهوية والوطنية وهي لجن إما إقليمية وإما جهوية وإما وطنية ولاسيما **الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه** التي ينص عليها الميثاق في المادة ١٠٣.

ويلاحظ في النظام الحالي لعملية التقويم ، أن التلاميذ قد يمتحنون في معظم المواد في إطار المراقبة المستمرة؛ لكنهم في الامتحان على صعيد المؤسسة والامتحانات الإقليمية والجهوية والوطنية يمتحنون في بعض المواد دون أخرى، كما قد تتغير معاملات المواد من إطار المراقبة المستمرة إلى إطار الامتحان الموحد كما هو الشأن بالنسبة للسنة الثالثة من الإعدادي(فمعامل اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات والتربية الإسلامية ١ في إطار المراقبة المستمرة والامتحان الموحد على صعيد الإعدادية لينتقل هذا المعامل الفردي بعد ذلك إلى معامل ٣ في الامتحان الجهوي)، ونفس الأمر ينطبق على شهادة الدروس الابتدائية مع استثناء شهادة البكالوريا التي احتفظت موادها على نفس معاملها سواء في المراقبة المستمرة أم في الامتحان الحهوي أم الوطني.

وتعتبر **نقطة الصفر** موجبة للرسوب في الامتحانات الموحدة الجهوية والوطنية، عكس المراقبة المستمرة والامتحان الموحد على صعيد المؤسسة لايعد فيها الصفر موجبا للرسوب والتكرار.

ويمكن أن نقول بأن نظام التقويم في التعليم المغربي يتخذ بنية هرمية تصاعدية على النحو التالي:

١- **المراقبة المستمرة** على مستوى الفصل الدراسي معيارا للانتقال: (**السلك الابتدائي**: المستوى الأول- المستوى الثالث- المستوى الرابع- المستوى الخامس/ **السلك الإعدادي**: المستوى: السابع والثامن/ **المستوى التأهيلي**: الجذع المشترك)؛

٢- **الامتحان الموحد على صعيد المؤسسة**:(السنة الثانية من السلك الابتدائي الأول، والسنة السادسة في منتصف السنة الدراسية، والسنة الثالثة الإعدادية في منتصف السنة الدراسية)؛

٣- **الامتحان الإقليمي**:(السنة السادسة في آخر السنة الدراسية)؛

٤- **الامتحان الجهوي**: (السنة الثالثة الإعدادية في آخر السنة- السنة الأولى من البكالوريا في آخر السنة)؛

٥- **الامتحان الوطني**: (السنة الثانية من شهادة البكالوريا).

وإذا أردنا أن نوضح مراقي الشواهد الثلاث فيمكن حصرها في مايلي:

أ- **الشهادة الابتدائية**: المراقبة المستمرة← الامتحان الموحد على صعيد المؤسسة← الامتحان على الصعيد الإقليمي.

ب- **شهادة الإعدادي**: المراقبة المستمرة← الامتحان الموحد على صعيد المؤسسة←الامتحان الجهوي.

ت- **شهادة البكالوريا**: المراقبة المستمرة← الامتحان الجهوي← الامتحان الوطني.

ويلاحظ أن المرشحين الأحرار الذين يريدون الحصول على شهادة البكالوريا لابد أن يجتازوا الامتحان الجهوي، ليس في دروس السنة الأولى من البكالوريا كما هو شأن المرشحين الرسمين بل في دروس السنة الختامية. ومن ثم، يجتاز تلميذ **الشعبة الأدبية العصرية** المواد التالية: العلوم الطبيعية و الفرنسية و الرياضيات و التربية الإسلامية والشأن المحلي و التربية البدنية،أما تلميذ **الشعبة العلمية التجريبية** فيجتاز المواد الآتية: اللغة العربية و التربية الإسلامية و الترجمة و الفرنسية والاجتماعيات و الشأن المحلي والتربية البدنية. أما في السنة الرابعة الإعدادي، فالمرشحون الأحرار معفون من المراقبة المستمرة ومن الامتحان الكتابي الموحد على صعيد المؤسسة.

هذا ، ولقد ركزت المذكرات الوزارية على كيفية تنظيم المراقبة المستمرة من خلال تحديد المواد أو المجزوءات المرصودة بالتقويم ومعاملاتها وعدد الفروض في الدورتين ومدة إنجاز الفرض وحساب معدل الدورة من خلال الجمع بين الفروض الكتابية والأنشطة الأخرى.

ومما ينبغي الإشارة إليه، هو تنصيص مذكرات المراقبة المستمرة على ضرورة إرجاع أوراق التحرير المصححة إلى التلاميذ لتعرفهم بأخطائهم، واطلاع آباء وأولياء الأمور بهذه الأوراق من أجل إشراكهم في عملية التقويم والتتبع وتكوين فلذات أكبادهم.

وتقوم الإدارة التربوية من رؤساء المؤسسات والمشرفين ونواب الوزارة ومديري الأكاديميات والنظار والحراس العامين بدور هام يتمثل في المراقبة والتتبع لسير الدراسة في المؤسسات التعليمية مع السهر على تطبيق مقتضيات مذكرات التقويم والمراقبة المستمرة من قبل المديرين وخاصة مراقبة دفاتر النصوص للتأكد من اشتمالها على الفروض اللازمة، وكذا مراقبة أوراق التنقيط المعبأة من لدن الأساتذة، وإدراج موضوع المراقبة المستمرة في جدول أعمال المجالس التعليمية، والتنسيق مع الأساتذة و الآباء وأولياء الأمور الذين لهم الحق في تتبع عملية التقويم والمراقبة المستمرة. كما ينبغي للحراس العامين والمشرفين التربويين استثمار نتائج المراقبة المستمرة وتحليلها وتفسيرها لاتخاذ قرارات لصالح إصلاح المنظومة التربوية، ودعم المتعلم والرفع من مستواه الدراسي.

ولقد ارتبطت المراقبة المستمرة في تطوراتها البيداغوجية بعدة منظورات تربوية وإصلاحية حسب تطور المجتمع المغربي وتطور المجتمعات الدولية منها: نظريات التربية الحديثة، ونظرية **جون ديوي** البرجماتية، ونظرية الأهداف التربوية، و نظرية الكفايات والمجزوءات، ونظرية الجودة التربوية، و نظرية مشروع المؤسسة، ونظرية التعاون المدرسي، ونظرية الحياة المدرسية، و نظرية الشراكة التربوية، وقد تظهر في المستقبل نظريات وتصورات بيداغوجية أخرى قد تؤثر على تطور مفهوم المراقبة المستمرة بصفة خاصة والتقويم بصفة عامة .

وخلاصة القول: إن المراقبة المستمرة بكل أنماطها التقويمية أداة فعالة في إصلاح المنظومة التربوية والتعليمية بكل جدية وفعالية وخاصة إذا استثمرنا نتائجها ومعطياتها المعيارية والتقديرية. كما أنها إجراء أساسي وحيوي في تقويم

العملية التعليمية – التعلمية ومناهج التعليم وبرامجه وسبر النظريات التربوية وتقويمها إيجابا وسلبا قصد توجيه دفة الإصلاح نحو آفاق أفضل لصالح المدرس والمتعلم والمجتمع .

٧- الشراكة التربـــويـــة في نظامنا التعليمي المغربي

تعد المشاركة التربوية من أهم مستجدات التربية الحديثة التي تبناها النظام التربوي المغربي ضمن عشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومن أهم دعائم انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها السوسيو-اقتصادي، و انفتاحها على التجارب التربوية الأخرى لدى الآخر الأجنبي قصد الرفع من مستوى التلاميذ ودعم قدراتهم التحصيلية وتقوية جانب التواصل والتفاعل الثقافي لديهم ، وخلق فضاء تربوي تنشيطي أساسه الحياة المدرسية السعيدة التي تساهم فيه كل الأطراف الفاعلة من داخل المؤسسة أو من خارجها. إذاً، ماهي الشراكة التربوية؟ وماهو سياقها التاريخي والتربوي في الغرب والمغرب؟ وماهي العوامل التي أفرزت مفهوم الشراكة؟ وماهي مواصفات هذه الشراكة التربوية وأنواعها؟ وماهي السلبيات التي تسم هذه الشراكة التربوية؟ وماهي أهم الاقتراحات التي يمكن أن ترفع من نجاعة هذه الشراكة تربويا؟

تدل **الشراكةPARTENARIAT**سواء في اللغة العربية أم الفرنسية على التعاون والتشارك والتفاعل التواصلي والمقاسمة والمساعدة وتبادل المصالح والمنافع المادية والمعنوية و على تآزر الشركاء من اثنين فأكثر. وقد تحيل الشراكة على الشركة والمقاولة والاتحاد والرابطة العضوية التي ينشئها مساهمون مشتركون.أما في الاصطلاح التربوي، فالشراكة عبارة عن تعاون مشترك بين أطراف تربوية وأطراف أخرى سواء أكانوا من داخل المؤسسة أم من محيطها الخارجي أم من جهات أجنبية تجمعهم مشاريع تربوية مشتركة، الغرض منها تحقيق منافع معنوية ومصالح مادية ، أو خلق تعايش سلمي بين المتشاركين وتحقيق التواصل اللغوي والثقافي والحضاري بين هذه الأطراف ، أو التشارك من أجل إيجاد الحلول المناسبة لمجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تواجهها. ويعرفها كل من **سيروتنيك SIROTNIK** و**گودلاد GOODLAD** بأنها:" اتفاق تعاون متبادل بين شركاء متكافئين ومتساوين، لتحقيق أغراضهم الخاصة، وفي نفس الوقت ،تقديم حلول للمشاكل المشتركة".[١٤] ويرى **محمد الدريج** أن الشراكة تفترض:" بين المؤسسات إحصاء وملاحظة المشاكل المشتركة وتشخيص أهمية النشاط المشترك وتحديد مهام محددة في الزمان وتوزيع المسؤولية وتخطيط مجالات التدخل بالنسبة لكل طرف وكذا أساليب ضبط الإنجازات وتقويم النتائج حسب المعايير المتفق عليها والمقبولة من كل الأطراف".[١٤]

وتذهب وزارة التربية الوطنية في مذكرتها رقم ٢٧ بتاريخ ٢٤ فبراير ١٩٩٥ إلى أن الشراكة :" عموما تقتضي التعاون بين الأطراف المعنية وممارسة أنشطة مشتركة وتبادل المساعدات، والانفتاح على الآخر مع احترام خصوصياته. أما في الميدان التربوي، فإن الشراكة التي تندرج ضمن دينامية مشاريع المؤسسات تتطلب مجموع الفاعلين التربويين من مفتشين وإدارة تربوية وأساتذة ، وتلاميذ وآباء، وغيرهم..."[١٤].

ويلاحظ أن مفهوم الشراكة مفهوم اقتصادي على غرار مفاهيم أخرى كالجودة والكفايات ومشروع المؤسسة التي دخلت حقل التربية، كما دخل هذا المفهوم حقولا معرفية وفكرية أخرى كالحقل السياسي والحقل القانوني والحقل الاجتماعي والحقل العسكري...

ولقد ظهر مفهوم الشراكة التربوية في الغرب منذ **أواسط الثمانينيات** ضمن السياق الأنجلوسكسوني في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية وكندا ، وانتقل بعد ذلك إلى العديد من الدول الأوربية ولاسيما إسبانيا وفرنسا. وإذا كان مصطلح **Partenaires** قديم نسبيا حسب **Elisabeth Bautier**، فإن مصطلح الشراكة حديث في قاموس اللغة الفرنسية، واستعمل لأول مرة في اليابان في الثمانينيات في مجال المقاولات قبل أن ينتقل إلى بعض الدول الأمريكية ومنها إلى أوربا.[١٤]

هذا، وقد أصبحنا نتحدث عن عدة شراكات: شراكة اقتصادية وشراكة اجتماعية وشراكة تجارية وشراكة سياسية وشراكة تربوية وشراكة عسكرية وشراكة نقابية وشراكات: ثقافية وفنية ورياضية...

ومن بين العوامل التي أفرزت مفهوم الشراكة العلاقات اللامتكافئة بين بين الشمال والجنوب، والمنافسة في مجال الاقتصاد والتسليح وتأهيل المقاولة فضلا عن التطور الصناعي والتقني والإعلامي الذي يفرض على الدول المعاصرة أن تدخل في شراكات اقتصادية وسياسية (السوق الأوربية المشتركة- السوق العربية المشتركة- المجلس التعاوني الخليجي- السوق المشتركة لدول أمريكا اللاتينية....). كما ساهمت الصراعات الإيديولوجية التي أفرزتها الثنائية القطبية(الولايات المتحدة الأمريكية ذات الطابع الرأسمالي والاتحاد السوفياتي بطابعه الاشتراكي) في خلق تكتلات وشراكات مختلفة (الكوميكون/ السوق الأوربية المشتركة). وبعد انهيار الاتحاد السوفياتي، تغيرت كثير من المفاهيم وأصبح الحديث ممكنا عن تعايش الطبقات كما يقول **رايمون آرون،** وطرح مفهوم الآخر ضمن ثنائية التواصل والشراكة من أجل إقامة عالم مبني على الحوار والتفاهم والتعاون وحب السلام بدلا من عالم أساسه الصراع الجدلي كما عند **هيجل** أو الصراع الطبقي كما عند **ماركس** أو الصراع التاريخي كما عند **فوكوياما** أو صدام الحضارات كما عند **صموئيل هانتنغتون**. وتجاوزا لهذه الصراعات الإيديولوجية، انتقل العالم إلى الدخول في عولمة الشراكات وتأهيل الاقتصاد وخلق مجتمع الكفاءات ولاسيما في مجال تكنولوجيا الاتصال الرقمي والإعلامي.كما ساهمت الديمقراطيات الاجتماعية في سن سياسة اللاتمركز وتفعيل التوجه الفيدرالي وتطبيق السياسة الجهوية و خلق الأقطاب المحلية عن طريق نشر وتدعيم الفكر التشاركي التعاوني الذي تساهم فيه جميع الفعاليات المدنية والسياسية والعسكرية. ويمكن القول بأن عصرنا عصر الشراكة وخلق المشاريع وفرص الاستثمار وتبادل المعرفة والتكنولوجيا عن طريق التعاون الثنائي بين الدول أو عن طريق إبرام علاقات اندماجية تشاركية داخل أقطاب متنوعة المجالات أو مجموعات دولية أو شركات متعددة الجنسيات، حتى إن الدولة الوطنية المنعزلة لم تعد قادرة على المواجهة والمنافسة أو الصمود أمام تكتل الدول في شراكات اقتصادية أو سياسية

أوعسكرية حيث تعطيها هذه الشراكة قوة فرض قرارها السياسي كما هو شأن السوق الأوربية المشتركة وحلف الناتو. وأمام نجاح فكرة الشراكة في شتى المجالات الحياتية والاقتصادية ، لم يكن أمام حقل التربية إلا أن يستفيد كباقي الحقول من مفهوم الشراكة وأن يعممها في أدبياته البيداغوجية وأن يصبح حلا لكثير من المشاكل المادية والمعنوية والثقافية والحضارية لكثير من المؤسسات التعليمية ولاسيما في العالم الثالث.

وإذا عدنا إلى المغرب، فإن مفهوم الشراكة التربوية لم يطرح إلا في **بداية التسعينيات** إثر مجموعة من الندوات واللقاءات والتظاهرات، لتقوم وزارة التربية الوطنية بعد ذلك بصياغة قراراتها عن الشراكة التربوية وترجمتها نظريا وتطبيقيا في مذكرتين أساسيتين مقترنة إياه بمشروع المؤسسة تحت عنوان:" **التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية"** أو **" دعم التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية":**

١- مذكرة رقم ٧٣ بتاريخ ١٢ أبريل ١٩٩٤، (خاص بمشروع المؤسسة)؛
٢- مذكرة رقم٢٧ بتاريخ ٢٤ فبراير ١٩٩٥،(خاص بالشراكة التربوية).

وقبل ذلك أبان **جاك شيراك** الرئيس الفرنسي في خطابه أثناء زيارته للمغرب عن استعداد فرنسا في الدخول في شراكة بيداغوجية مع المغرب لتعزيز المكاسب اللغوية عن طريق تبادل الزيارات وتفعيل التواصل الثقافي واللغوي في إطار التصور الفرانكفوني :" شراكة بيداغوجية حقيقية بين المؤسسات التعليمية المغربية ومثيلاتها التابعة للبعثة الثقافية الفرنسية. والعمل على تطوير، في الوقت ذاته، قنوات دولية في نظام التعليم بالمغرب". [١٤]

وعليه، فإن المذكرة الوزارية التي تتحدث عن الشراكة ترى أن مشروع المؤسسة هو جوهر هذا المفهوم ومجاله المحوري الذي لا ينبغي أن تخرج عنه أية شراكة مهما كانت صيغتها. ومن ثم، يتداخل مفهوم مشروع المؤسسة مع مشروع الشراكة. تقول المذكرة الوزارية رقم ٢٧:" عبرت بعض المؤسسات عن رغبتها في ربط علاقة شراكة تربوية مع مؤسسات تابعة للقطاع الخاص أو شبه العمومي أو مع الجماعات المحلية، أو مع مؤسسات تابعة للمصالح الثقافية الأجنبية.

ولقد تبين من خلال دراسة المشاريع التي توصلت بها مصالح الوزارة أن الاقتراحات المقدمة- على أهميتها، وبالرغم من المجهود الذي بذل في إنجازها- لا تستجيب بما فيه الكفاية لمواصفات **مشروع المؤسسة"**. [١٤]

وقد حدد **محمد الدريج** عدة شراكات حسب معايير ثلاثة:

أ- **من حيث المجال**: شراكة ثقافية- شراكة اقتصادية- شراكة اجتماعية- شراكة دولية.

ب-**من حيث نوع الشركاء**: شراكة داخلية- شراكة خارجية.

ت-**من حيث أسلوب العمل داخل الشراكة**: شراكة الإنجاز- شراكة التطوير- شراكة التعايش التكافلي. [١٤]

ويمكن في اعتقادي الحديث عن عدة أنواع من الشراكات التي يمكن أن تعقدها مؤسسة تعليمية مع مؤسسة تعليمية أخرى أو أطراف فاعلة أخرى على النحو التالي:

١- **شراكة داخلية:** يساهم فيها الفاعلون الداخليون الذين ينتمون إلى المؤسسة كالتلاميذ ورجال الإدارة والأساتذة والآباء وأولياء الأمور عن طريق اقتراح مشاريع تربوية أو مشاريع اجتماعية واقتصادية وبيئية وثقافية وفنية ورياضية تهم المؤسسة التعليمية أو مؤسستين فأكثر كمشروع دعم التلاميذ معرفيا ومنهجيا، والتكوين الإعلامي لفائدة الأساتذة والتلاميذ ورجال الإدارة ، وتدريس اللغات الأجنبية .
٢- **شراكة المؤسسة مع محيطها الخارجي:** وهنا نستحضر انفتاح المؤسسة على محيطها السوسيواقتصادي وخلق شراكات مع الجماعات المحلية والجمعيات والقطاع الخاص أو القطاع شبه العمومي و المقاولات ومدارس التكوين والمعاهد والجامعات و المحسنين والنخبة المثقفة... من أجل خدمة المؤسسة وإنعاشها تربويا وتنميتها ثقافيا وفنيا.
٣- **شراكة خارجية:** تقوم المؤسسات التعليمية المغربية بتبادل الزيارات والخبرات والتجارب مع مؤسسات تعليمية أجنبية أو عربية عن طريق خلق شراكات تربوية في إطار التبادل الثقافي والحضاري والتواصل اللغوي.

ومن مواصفات الشراكة التربوية حسب المذكرة الوزارية أن يكون هناك تعاون بين المؤسسات المعنية واستعمال للإمكانيات الذاتية المتوفرة في كل مؤسسة لإنجاز المشروع. وأن تحترم كل مؤسسة لخصوصيات المؤسسات التي تربطها بها علاقة شراكة، وأن تنفتح كل مؤسسة على الأخرى في إطار الانفتاح على المحيط الخارجي. وأن ترتكز هذه الشراكة على مشروع تربوي دينامي وحيوي عملي وواقعي يعمل على تحقيق أهداف تنسجم مع الأولويات التربوية للمؤسسة عن طريق إشراك جميع الفاعلين الذين أبدوا استعداداتهم لخدمة المشروع من مرحلة الانطلاق إلى نهاية التنفيذ والتقويم. أما إذا كانت الشراكة مع مؤسسات أجنبية فلابد من تحقيق تبادل التجارب التربوية، وتحسين تعلم اللغات وتنمية أنشطة التواصل بها، وأن يفسح المجال لانفتاح المؤسسات على بعد آخر يتمثل في تفاعل الثقافات. وعند تنفيذ المشاريع لابد للمؤسسات التي تدخل في شراكة تربوية من الاعتماد على مواردها وإمكاناتها المالية والبشرية، و يمكن لها أن تستفيد من بعض الإمكانات الإضافية عند الاقتضاء لدعم المشاريع التربوية مثل تعديل أوقات العمل بالنسبة لبعض الأطر وتوفير تجهيزات خاصة أو وسائل عمل مناسبة للمشروع وتكوين مستمر لفائدة الفرق التربوية المشاركة.

وإليكم نموذجا تقنيا وجذاذة إرشادية لخلق شراكة تربوية بين المؤسسات التعليمية على ضوء تعليمات المذكرتين الوزاريتين٧٣ و٢٧:

مشــروع شراكـــة تربـــوية

١ - تأطير المؤسسة:

المملكة المغربية — المؤسسة.....................
وزارة التربية الوطنية — رمزها......................
جهة........... — الهاتف......................
نيابة......... — البريد الإلكتروني.........
مقاطعة التفتيش........ — البراق.....................

٢ - تحديد المشروع

عنوان مشروع الشراكة التربوية	موضوع مشروع الشراكة	أهداف مشروع الشراكة	نوع الشراكة
....	....	١-أهداف عامة ٢-أهداف نوعية ٣-أهداف إجرائية	١-شراكة داخلية ٢- شراكة المؤسسة مع محيطها. ٣- شراكة خارجية

٣- وضعية المؤسسة:

طبيعة المؤسسة	موقع المؤسسة	الإمكانيات المادية	الإمكانيات البشرية	الإمكانيات المالية	وضعية المؤسسة
عمومية- خصوصية-	البادية- المدينة- بدوية- حضرية-	عدد الحجرات- المرافق- المختبرات- الملاعب.....	عدد التلاميذ: ذكورا وإناثا- عدد الأساتذة: ذكورا وإناثا- رجال الإدارة- الأعوان- المساعدون	ما تتوفر عليه المؤسسة من موارد مالية لإنجاح مشروع الشراكة.	فقيرة- غنية- حالة متوسطة-

٤- **مرتكزات مشروع الشراكة**:

الإمكانيات	الفاعلون	أمكنة الإنجاز	المراحل الزمنية	تكلفة المشروع	الصعوبات
١-المادية ٢- المالية ٣- البشرية ٤- التقنية	الفاعلون الداخليون- الشركاء الخارجيون.	تحديد أمكنة إنجاز المشروع بدقة.	تحديد مراحل إنجاز المشروع.	تحديد تكلفة المشروع بدقة مضبوطة.	- صعوبات مادية - صعوبات مالية - صعوبات بشرية - صعوبات قانونية وتنظيمية - صعوبات تقنية...

٥- **إنجاز مشروع الشراكة:**

مراحل مشروع الشراكة	المنجزون والمساهمون	الوسائل والأساليب والإمكانيات	الصعوبات	مكان الإنجاز وإيقاعه الزمني	التقييم والتتبع والمراقبة
المرحلة الأولى	....	....	....	....	....
المرحلة الثانية	....	....	....	....	....
المرحلة الثالثة	....	....	....	....	....

٦- **<u>تقييم مشروع الشراكة:</u>**

مراحل التقويم	نسبة النجاح	نسبة الفشل	الأسباب	الحلول والمقترحات
التقويم القبلي	....	....	....	....
التقويم المرحلي	....	....	....	....
التقويم السنوي	....	....	....	....
التقويم النهائي	....	....	....	....

وعليه، فبعد الانتهاء من صياغة ورقة مشروع الشراكة التربوية ، ينبغي تقديمه قبل نهاية مارس من كل سنة دراسية، عن طريق النيابة إلى اللجنة الجهوية على مستوى الأكاديمية التي تبعث به إلى الوزارة (**خلية مشاريع المؤسسات**)، شارع ابن سينا رقم ٣ الرباط بعد دراسته، ويمكن للجنة الجهوية استدعاء ممثلين عن المؤسسات المعنية لتقديم مشاريعها والدفاع عنها. وتقوم خلية مشاريع المؤسسات، خلال شهر أبريل وماي، بدراسة المشاريع المقدمة واتخاذ القرارات المناسبة في شأنها. ويتم الاختيار النهائي للمشاريع خلال شهر يونيو. ويتم تتبع تنفيذ المشروع على المستوى المحلي والجهوي بواسطة لجان مختلطة، وعلى المستوى الوطني بواسطة خلية مشاريع المؤسسات، كما سيتم تقديم الدعم الإداري والتربوي والمادي للفرق المكلفة بإنجاز المشروع عند الضرورة.

وما يلاحظ على مشروع الشراكة التربوية أنها ناجحة على مستوى المعاهد العليا والجامعات، ولكنها ماتزال ضعيفة على المستوى المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. كما أن أغلب هذه الشراكات من نوع الشراكات الداخلية أو شراكات المحيط السوسيواقتصادي، ولا تتعداها إلى شراكات خارجية مع مؤسسات أجنبية أوربية وعربية لأسباب إدارية وتنظيمية وقانونية ومادية ومالية. وينبغي على الوزارة أن تقوم بتوسيع الشراكة لتتجاوز ماهو تربوي إلى شراكات اجتماعية واقتصادية وتجارية وثقافية وفنية، لاتقتصر فقط على إسعاد التلميذ ، بل كذلك إسعاد رجال التربية والإشراف ورجال الإدارة والأعوان..ناهيك عن كون الميثاق الوطني لم يشر في مجالاته ودعاماته الأساسية إلى الشراكة أو مشروع المؤسسة بالتفصيل والتوضيح، بل أشار إلى شراكة تربوية بين التعليم الحكومي والقطاع التربوي الخاص، وشراكة بين الدولة والجماعات المحلية لتمويل قطاع التعليم ،و شراكة المعاهد التقنية مع المقاولات الصناعية والمالية.

وعلى الرغم من كثرة المنتديات واللقاءات التربوية حول الشراكة التربوية فإنها تبقى نتائجها حبرا على ورق، أي شعارات جوفاء بدون تطبيق ، ومشاركة نظرية بدون ثمار ميدانية كما رأينا ذلك مع عدة مفاهيم تربوية كالكفايات والأهداف والجودة ومشروع المؤسسة والحياة المدرسية..أما أهم مشكل يقف وراء فشل مشاريع الشراكة هو الإحباط والبطء الإداري واللامبالاة والبيروقراطية وانعدام الإمكانيات المادية والمالية والبشرية والتقنية...

وخلاصة القول: إن مشروع الشراكة التربوية لا يمكن أن يحقق ثماره المرجوة ونجاحه المرغوب إلا بترجمة النوايا والقرارات إلى أعمال سلوكية تطبيقية عملية في الميدان والممارسة. وعلينا أن نتجاوز الشعارات والتظاهرات التربوية التي تقف عند حدود التنظير والتجريد وإصدار القرارات والبيانات وتحديد الخلاصات والنتائج إلى مرحلة التطبيق والتنفيذ والتقويم والتتبع والنقد الذاتي بطريقة براغماتية يترابط فيه القول مع الواقع والمنفعة. لأننا ضيعنا كثيرا من الوقت الثمين، وبذلنا مجهودات جبارة في ندوات وسجالات جدالية وحوارات، ولكن بدون فائدة تذكر. فأصبحنا ننتقل سنويا من مفهوم تربوي إلى آخر دون أن نتريث لنعرف

النتائج وآثار ذلك المفهوم التربوي على مؤسساتنا التعليمية وناشئتنا سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

الهوامش:

[١٤] - SITRONIK KA , GOODLAD : **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation** ,p :٧٢٥ ;

[١٤]- د. محمد الدريج: **مشروع المؤسسة**،منشورات رمسيس، ط١، ١٩٩٦،ص:٧١؛

[١٤]- وزارة التربية الوطنية: **التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية**، المذكرة رقم ٢٧ بتاريخ ٢٤ فبراير ١٩٩٥م؛

[١٤] - Elisabeth Bautier : (Etablissements et partenariat) **Actes du colloque de janvier ١٩٩٣**I.NRP١٩٩٥ p.١٧ ;

[١٤]- نقلا عن محمد الدريج: **مشروع المؤسسة**،ص:٦٩؛

[١٤]- التربية الوطنية: **التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية**، المذكرة رقم ٢٧بتاريخ ٢٤ فبراير ١٩٩٥؛

[١٤]- محمد الدريج: **مشروع المؤسسة**،ص:٧٩-٨٠.

٨- آراء حول برامج اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي

قامت وزارة التربية الوطنية في السنين الأخيرة بمراجعة البرامج الدراسية والمناهج التربوية وتجديد المقررات عن طريق عصرنتها وتحديثها مضمونا وشكلا وطباعة على غرار الكتب الدراسية في الغرب ، ولاسيما أن معظم هذه الكتب المدرسية المغربية تم طبعها بطباعة أنيقة ملونة في إسبانيا وفرنسا وإيطاليا وإنجلترا . ولم يتحقق هذا التجديد إلا انسجاما مع فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي استهدف إصلاح المنظومة التربوية ومحاربة الرداءة البيداغوجية والديداكتيكية وسوء التوجيه والتسيير والتدبير داعيا إلى تبني شعار الجودة والقرب والجهوية والديمقراطية من أجل تحقيق حداثة مجتمعية وتنمية شاملة تساهم في توفير فرص الشغل للعاطلين وربط المؤسسة التعليمية بمحيطها السوسيواقتصادي والانفتاح على سوق الشغل كما تنص على ذلك أيضا المبادرة الوطنية للتنمية الاجتماعية التي وضح معالمها العاهل المغربي محمد السادس في خطاب ١٨ماي ٢٠٠٥.

١- سياق تجديد المقررات والمناهج التعليمية:

لقد تبنت وزارة التربية الوطنية في وضع مقرراتها ومناهجها وبرامجها التربوية في مختلف أسلاك التدريس من الابتدائي إلى الثانوي والجامعي فلسفة الجودة و**الكفايات البيداغوجية** انسجاما مع متطلبات العولمة الجديدة والمنافسة الدولية ومستلزمات الاستثمار التي تتمثل في إيجاد أطر مدربة مكونة ذات مؤهلات ذاتية قادرة على تسيير دواليب الاقتصاد وتدبيرالإدارة تدبيرا جيدا. كما أن هذه المقررات الجديدة تمتح من الأطروحة اللسانية الوظيفية ذات البعد التداولي التي تربط المقام بالسياق التواصلي وخاصة في تعليم اللغات وتلقينها بدلا من الاعتماد على الطرائق التقليدية في التدريس والتلقين. كما استفادت من أحدث التطورات والمنجزات الإعلامية والاتصال الرقمي والمعلوماتي فضلا عن التقدم الهائل الذي تحقق على مستوى تقنيات الطباعة والتشكيل والتغليف والطبع والنشر.

وقد ساير هذا التجديد البيبداغوجي ما عرفه المغرب من إصلاحات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية مع حكومة التناوب وما حققه ملك المغرب من مستجدات تتعلق بإعادة النظر في مدونة الأسرة والأحوال الشخصية وخلق عدة هيئات حقوقية كهيئة الإنصاف والمصالحة وإرساء دولة الحق والقانون وإعلان المبادرة الوطنية للتنمية الاجتماعية وفتح عدة أوراش كبرى تتعلق بتأهيل الاقتصاد لخدمة ماهو اجتماعي وإنجاز مشاريع كبرى تتعلق بتطوير البنية التحتية خاصة تمديد شبكة الطرق السيارة وتوسيع شبكة السكك الحديدية وبناء ميناء طنجة السياحي المتوسطي مع تعزيز الجهوية واللاتمركز وإعطاء الحكم الذاتي للصحراء تحت السيادة الوطنية.

وانطلاقا من هذه المتغيرات الوطنية والدولية، قررت وزارة التربية الوطنية اعتماد مفهوم الجودة وفلسفة الكفايات ونظام المجزءات **les modules** في وضع المناهج الجديدة التي امتدت عبر أسلاك دراسية ثلاثة : السلك الابتدائي، والسلك الثانوي

الإعدادي ، والسلك الثانوي التأهيلي. وسوف نحاول رصد طبيعة المنهاج الدراسي في التعليم الثانوي التأهيلي وبالضبط في مادة اللغة العربية في أسلاكها الأدبية والعلمية والتقنية والأصيلة.

٢- مكونات منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي ومرجعياته المنهجية:

يستند منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي إلى مرجعيتين أساسيتين، وهما:
١- **مرجعية أدبية نظرية** تمتح من نظرية الأدب بكل تياراتها ومدارسها واتجاهاتها الفنية ومناهجها النقدية وما تطرحها من ظواهر وقضايا أدبية ونقدية وآليات تعبيرية إيقاعية ونحوية وصرفية ونحوية ودلالية وبلاغية ومقامية.
٢- **مرجعية بيداغوجية وديداكتيكية** تتجاوز التعليم والتلقين إلى التعلم الذاتي والاجتهاد الفردي في إطار التوجيه والإرشاد ورفض الإملاء والإلقاء. كما أن هذه المرجعية تستمد مقوماتها من فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين وبيداغوجيا الكفايات والجودة وصيغة المجزءات أو التعليم المندمج.
وإلى جانب الغايات والأهداف الكبرى التي ترسمها فلسفة الدولة في شكل غايات ومرام معرفية ووجدانية وحركية كخلق مواطن صالح متخلق و متعلم ومثقف ومبدع ومنفتح على الآخر متشبع بالأصالة والمعاصرة قادر على توظيف قدراته وإمكانياته الذاتية في تنمية مجتمعه وتسيير اقتصاد بلاده وتدبير شؤون وطنه، فهناك كفايات ينبغي تطويرها وتنميتها لدى المتعلم بيداغوجيا وديداكتيكيا عن طريق التكوين الشخصي والتعلم الذاتي والبحث الدائم عن المعرفة وطرائق حل المشاكل والوضعيات، وهذا ما تركز عليه كثيرا المنظومة التربوية بصفة عامة ومنهاج اللغة العربية بصفة خاصة . ومن بين هذه الكفايات المستهدفة في منهاج اللغة العربية نجد: الكفاية المعرفية ذات البعد الثقافي، والكفاية المنهجية، والكفاية التواصلية، والكفاية الاستراتيجية.
أما إذا انتقلنا إلى المجزءات في منهاج اللغة العربية فإن عددها أربعة، وهي: مكون النصوص، ومكون المؤلفات، ومكون علوم اللغة، ومكون التعبير والإنشاء. وتتسم هذه المجزءات التعليمية في منهاج اللغة العربية بالاندماج والشمولية والتكامل والترابط الوظيفي والتدرج البنيوي الهرمي والاعتماد على مقاربة الكفايات التعلمية في إطار وضعيات سياقية. وكل مكون له منهجية خاصة في التدريس نبين خطواتها الإجرائية على الشكل التالي:

١- مكون النصوص:

تستند قراءة النصوص في مادة اللغة العربية إلى خطوات منهجية مترابطة ومتدرجة ومراحل أساسية في الفهم والتفسير تتمثل في: الملاحظة والفهم و التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم من خلال قراءة فاعلة تقوم على تفكيك النص وتركيبه على ضوء مرتكزات بيداغوجية تتمظهر في التفاعل البناء بين القارئ والنص، ودينامية التعلم الذاتي، والمقاربة الكلية للنص.

٢- مكون المؤلفات:

يعرف تدريس مادة المؤلفات في السلك الثانوي التأهيلي ثلاث أنواع من القراءات المنهجية الأساسية وهي:
أ- القراءة التوجيهية تهتم بقراءة النص الموازي للنص وعتباته الخارجية والمحيطة؛
ب-القراءة التحليلية التي تروم تحليل النص من خلال مكوناته الدلالية والبنائية؛
ت-القراءة التركيبية التي تتمثل في استجماع النتائج والخلاصات المحصل عليها واستحضار القراءات النقدية المقومة للعمل.

٣-مكون علوم اللغة:

يقصد بعلوم اللغة كل الأدوات الفنية والتعبيرية والآليات الجمالية التي تسعفنا في فهم النص وتحليله وتقييمه وتذوقه. ويضم هذا المكون علوم البلاغة والعروض والنحو والصرف والتركيب. ولتدريس هذا المكون اللغوي من الأفضل اتباع المنهجية التالية:
أ- الانطلاق من النص الرئيس أو من نصوص موازية أو مساعدة تكمل رؤية الدرس؛
ب-قراءة النص أو النصوص المساعدة قراءة متعمقة فاحصة يتقاطع فيها ماهو دلالي مع ماهو لغوي؛
ت-تحديد الشواهد المدروسة مع وصفها وتحليلها؛
ث-استخراج القواعد والمبادئ الكلية المنظمة للظاهرة اللغوية المدروسة في شكل نظريات أو تعاريف أو قوانين لغوية معيارية؛
ج- إنجاز تطبيقات على تلك الظواهر المدروسة قصد ترسيخها في ذهن المتعلم والوقوف على حدودها؛
ح- توظيف المدروس في إنتاجات شخصية؛
خ- استثمار هذا المكون اللغوي في باقي المجزءات الأخرى كالنصوص والمؤلفات والتعبير والإنشاء.

٤-مكون التعبير والإنشاء:

ينبني مكون التعبير والإنشاء في منهاج اللغة العربية على مجموعة من الأنشطة الوظيفية التي يمكن اختزالها في الأعمال الآتية:
أ- **أنشطة الاكتساب**:هي أنشطة موجهة للتعلم الذاتي ينجزها التلاميذ فرادى وجماعات في ضوء توجيهات الأستاذ حيث يرشدهم إلى كيفية استثمارها حسب ماتقتضيه كل مجزءات المقرر؛

ب-**أنشطة التطبيق**: تخصص للتعلمات الصفية مما أنجزه التلاميذ من أنشطة الاكتساب؛
ت-**أنشطة الإنتاج**: تخصص لإنتاج مهارة تعبيرية أو إنشائية؛
ث-**أنشطة التقويم**: تخصص لتقويم المتعلم ضمن وضعيات إنجازية.

٣- منهاج اللغة العربية الجديد بين الوصف والتقويم:

أ- مادة اللغة العربية في الجذوع المشتركة:

لقد انطلقت مديرية المناهج من فكرة توحيد برامج اللغة العربية ومقرراتها، ولكن مع تنويع الكتب والمؤلفات التي يساهم في تأليفها مجموعة من المفتشين المؤطرين والأساتذة و المتخصصين في الميدان سواء أكانوا ينتمون إلى قطاع التربية الوطنية أم كانوا أساتذة جامعيين ينتمون إلى مؤسسات وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر أم كانوا من المساهمين الخواص. وتتسم هذه المبادرة بحرية التأليف والإبداع والتنافس وتحرير سوق الطبع والنشر والتوزيع مع احترام شروط دفتر التحملات والعمل في فريق تربوي غالبا ما يوجهه عضو منسق مسؤول عن تأليف الكتاب المقرر. وعندما يقبل الكتاب من قبل الوزارة الوصية تجيزه بوضع تأشيرة مرقمة ومؤرخة.
وعند وضع مقررات اللغة العربية، لابد أن يراعي المؤلفون أو الوزارة مجموعة من الضوابط التي لامندوحة عنها، وهي:
١- احترام الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي التأهيلي(مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، مسلك العلوم والتكنولوجيا)؛
٢- توحيد مفردات البرنامج أو المنهاج الدراسي وعدم الخروج عنها؛
٣- احترام خصوصية كل مسلك دراسي على حدة على مستوى الغايات وسيرورة التعلم والمضامين؛
٤- الانطلاق من بيداغوجيا الكفايات والتعلم الذاتي؛
٥- استثمار معطيات التطور الإعلامي والطباعي في وضع المقررات الدراسية لتحقيق الجودة البصرية والقرائية؛
٦- تنويع كتب المقرر وإعطاء فرصة الاختيار للمدرس أو المؤطر؛
٧- إشراك جميع الأساتذة في التأليف أو إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول الكتاب المقرر قبل طبعه ونشره وتسويقه؛
٨- الانطلاق من فلسفة الحداثة و التواصل واحترام الآخر مع التشبث بالوطنية والهوية العربية الإسلامية؛
٩- احترام خصوصية المتعلم ومستواه الدراسي والارتكان إلى البيداغوجيا الفارقية أثناء التأليف ريثما أن نصل إلى التعامل بالمقرر الجهوي؛
١٠- طبع الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية أو بالمواد الأخرى في الوقت المناسب وبالثمن المناسب وبالعدد الكافي.
أما إذا انتقلنا إلى كتاب اللغة العربية الذي وجه إلى تلاميذ الجذع المشترك (مسلك الآداب والعلوم الإنسانية) فإنه ينطلق من نظرية التجنيس أو المقاربة الأجناسية

للنصوص الأدبية أو ما يسمى أيضا بنظرية الأدب. وقد قسمت المادة الأدبية إلى الأنماط الأجناسية التالية:

١- **الحكي**: السرد- الوصف- الحوار.

٢- **الحجاج**: الإخبار- التفسير- الإقناع.

٣- **الشعر العمودي**: المدح- الوصف- الغزل.

٤- **شعر التفعيلة**: شعر المدينة- شعر الاغتراب- شعر المقاومة والنضال.

هذا ، ويتقاطع في هذا التصنيف مجموعة من المناهج النقدية في قراءة النص الأدبي: المنهج الفني الذي يهدف إلى دراسة الأدب العربي حسب فنونه وأغراضه الشعرية (المدح والوصف والغزل/ الشعر العمودي وشعر التفعيلة)، والمنهج البنيوي الأسلوبي الذي يفكك النصوص إلى ثوابت ومرتكزات ووظائف تميز نصوصا معينة عن نصوص أخرى على غرار شعرية الأجناس مثل: الحكي والحجاج والسرد والحوار والوصف والإقناع... ومنهج الظواهر الأدبية أو المنهج الموضوعاتي مثل: شعر المدينة، شعر الاغتراب، وشعر المقاومة والنضال. ويعني هذا أن هذا المقرر يتسم بالتنوع المنهجي وتعدد مقاربات التصنيف للمادة الإبداعية. ويساهم مكون اللغة والتعبير والإنشاء(إنتاج نص سردي- إنتاج نص وصفي- إنتاج حواري- إنتاج نص حجاجي- تحويل نص شعري- توسيع مقطع شعري) في إثراء اللغة العربية ومنهاجها. أما المؤلفات الأدبية فقد ارتكزت على فنين: الرواية والمسرح من خلال اختيار نصوص إبداعية مغربية(عز الدين التازي- شغموم الميلودي- الطيب الصديقي- عبد الكريم برشيد)، وشرقية(سهيل إدريس- سعد الله ونوس)، وتم إغفال القصة القصيرة التي كان ينبغي استحضارها على غرار مقررات اللغة الفرنسية في التعليم الثانوي.

وتجمع هذه النصوص بين طابعين: كلاسيكي وحداثي تجريبي. كما تطرح عدة قضايا معنوية كقضية حقوق الإنسان وقضية الشرق والغرب وقضية الاستبداد وقضية المثقف والسلطة وصراع الفنان مع القوى المحافظة وقضية مدن الصفيح.

ويلاحظ على مستوى مكون اللغة، أن واضعي المقرر الجديد لم يأخذوا بمستجدات اللسانيات الحديثة كالمقرر القديم نظرا لوعيهم بتقهقر مستوى التلاميذ وانحداره في السنوات الأخيرة بسبب اللامبالاة وانعدام الرغبة في التمدرس بعد انسداد آفاق المستقبل، ناهيك عن الطابع التجريدي للسانيات وتعقيد إشكالاتها ومفاهيمها الاصطلاحية.

أما مقرر الشعبة العلمية والتقنية فقد سار نسبيا في احتذاء مسار منهاج اللغة العربية في المسالك الأدبية والإنسانية لغلبة الطابع الأدبي على الكتاب كتقسيم النصوص بطريقة فنية أجناسية إلى نص سردي ونص وصفي ونص حواري ونص حجاجي ونص إعلامي ونص تخييلي في المجزأة الأولى. أما في المجزأة الثانية، فقد اعتمدت مقاربة القضايا والظواهر كقضية العولمة، وثقافة حقوق الإنسان، ونظام الاتصال، وحضارة الصورة. وانتقل المنهاج في الأخير إلى فن الشعر من خلال شعر المدينة وشعر السجن والحرية. ويعني هذا أن مقرر الشعبة العلمية لم يتميز عن المقررات السابقة لغلبة ماهو أدبي على المواضيع العلمية والتقنية والفكرية. بل يمكن القول: ليس هناك جديد على مستوى التصنيف والإعداد والتطوير بل كان نسخة حرفية للمقررات العلمية القديمة.

ب-**منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من سنوات الباكلوريا**:

يدرس منهاج اللغة العربية في مسلك الآداب والعلوم الإنسانية الأدب العربي: شعرا ونثرا في أربعة مجزءات متكاملة بنيويا ووظيفيا عبر العصور الأدبية على غرار الكتاب المدرسي السابق من العصر الجاهلي إلى العصر العباسي مع الانعطاف على الأدب الأندلسي والمغربي. ولا يذكر المقرر إطلاقا العصر العثماني الذي برزت فيه كثير من القمم الأدبية الشامخة كابن خلدون وأبي حازم القرطاجني وآخرين...

ويبدو أن الكتاب يتخذ في تقسيم الأدب العربي عدة مقاربات ومناهج دراسية يمكن حصرها في ثلاث:

١- **المقاربة التاريخية السياسية** التي تدرس الظاهرة الأدبية حسب العصور السياسية على غرار كتابات المستشرقين(بروكلمان وكارلو نالينو...)، وكتابات تاريخ الأدب العربي كما عند جورجي زيدان وتوفيق العدل وطه حسين وشوقي ضيف وحنا الفاخوري وعمر فروخ وعبد الله كنون وحسن الزيات و نجيب البهبيتي...)؛ونجدها في المنهاج واضحة في تسلسل العصور الأدبية: العصر الجاهلي، والعصر الإسلامي ، والعصر الأموي، والعصر العباسي بشقيه: الشرقي والغربي (الأندلسي والمغربي)؛

٢- **المقاربة الأجناسية أو شعرية الأجناس الأدبية أو نظرية الأدب** التي تصنف الأدب حسب الأجناس والأنواع والأنماط كما عند جيرار جنيت وتودوروف والشكلانية الروسية أو عند الدارسين العرب كعز الدين إسماعيل ومحمد مندور وإحسان عباس وعبد المنعم تليمة ورشيد يحياوي... وتتمظهر في المنهاج من خلال الأجناس التالية: أدب المقامة، وأدب الترسل، وأدب الخطابة، وأدب المناظرة، وأدب الرحلة، وأدب الحكاية العجيبة، وأدب السيرة...

٣- **مقاربة القضايا والظواهر(المقاربة الموضوعاتية)** هي التي ترصد المواضيع الأدبية والنقدية على غرار منهج الدكتور عزالدين إسماعيل في دراسة الشعر العربي المعاصر والدكتور عباس الجراري في دراسة الأدب المغربي والأندلسي، إذ يجمع المنهج بين القضايا الدلالية والطوابع الشكلية والفنية. ويتمثل هذا المنهج في البرنامج الجديد في المفاهيم التالية: الشعر القديم والتعبير عن الذات، و الشعر القديم والتعبير عن الجماعة، و الشعر والتحول، وعمود الشعر، والتخييل الشعري،وأغراض الشعر،واللفظ والمعنى،والطبع والصنعة، والموازنة بين الشعراء.

وإذا كان منهاج اللغة العربية يتسم بالتنوع المنهجي وتعدد المداخل والمقاربات فإن مادة علوم اللغة لم تخرج عن نطاق المفردات اللغوية المألوفة في المقررات السابقة، ولكنها حاولت أن تتجاوز كل تعقيدات الطرح اللساني في دراسة البلاغة والعروض. وأتت مواكبة لمستوى التلاميذ في الشعبة الأدبية العصرية أو الأصيلة.

أما مادة المؤلفات، فنرى نقلة نوعية في تجديد الكتاب المدرسي يراد منها خلق الانسجام بين المجزءات الدراسية وتصور مندمج شمولي بين كل مفردات المقرر والمكونات الدراسية. و يدرس ضمن مكون المؤلفات كتابان ينتميان من حيث المادة المدروسة إلى الأدب القديم إما في شكل دراسة نقدية لهذا الأدب وإما دراسة جنس إبداعي قديم يتمثل في أدب السيرة. وهذا الاختيار موفق ووجيه لطابعه التكاملي الاندماجي والشمولي الذي يواكب مقتضيات بيداغوجيا الكفايات. وينحصر الإنشاء في بلورة مهارات تحليلية ومنهجية تتجلى في مهارة وضع تصميم لموضوع، ومهارة التعليق والحكم، ومهارة العرض الشفهي.

وإذا تصفحنا منهاج اللغة العربية في مسلك العلوم والتكنولوجيا فإن تصنيف مواده التعليمية- التعلمية قد تم حسب أنواع الخطابات (الخطاب الإشهاري، الخطاب الصحفي، الخطاب السياسي)، والمفاهيم(الحداثة، التواصل والإبداع)، والقضايا (الإنسان والتنمية، الإنسان والتكنولوجيا، الإنسان ومشاكل الهجرة)، والقيم الإنسانية في الشعر(التضامن، التسامح، الجمال). وتترابط مع هذه المواضيع آليات لغوية نحوية وبلاغية ومهارات إنشائية كمهارة الربط بين الأفكار وتوسيع فكرة وتحليل صورة ومهارة المقارنة والاستنتاج.

ولإثراء النقاش حول المقرر الدراسي، أقترح بكل موضوعية وتجرد إدراج البحر المتدارك لأهميته في تشكيل الإيقاع الشعري المعاصر، كما ينبغي تمديد مقرر السنة الأولى من الباكلوريا ليشمل الفترة العثمانية أو مايسمى خطأ بعصر الانحطاط. ولابد من تحديد مفهوم التحول في الشعر العربي بكل دقة مع تعيين الفترة التي بدأ فيها هذا التحول الاجتماعي والفني: هل مع عصر صدر الإسلام أم مع العصر الأموي أم مع العصر العباسي؟! وهل الأدب الأندلسي متميز عن الأدب المغربي أم يشكلان لحمة واحدة؟ كما نتساءل عن نصوص غائبة في المنهاج كالنص الديني، والنص التاريخي، والنص الفلسفي؟! ويلاحظ أيضا تغييب الكناية مع تعويضها بالاستعارة الأصلية والتبعية التي لا أهمية لها من حيث الاستعمال والتوظيف مادمنا قد اخترنا الاستعارة التصريحية والمكنية، كما غيب فن الزجل في الشعر الأندلسي و ظاهرة الأدب الشعبي. ونلاحظ كذلك اضطرابا منهجيا وتلفيقا في المقاربات. ويمكن أن نقترح تصنيفا منهجيا آخر ألا وهو المنهج الموضوعاتي في تصنيف المادة الأدبية القديمة:

١- بنية القبيلة (الشعر الجاهلي)
٢- بنية العقيدة(عصر صدر الإسلام)
٣- بنية السياسة(عصر بني أمية)
٤- بنية التحول(عصر بني العباس)
٥- بنية الجهاد(الشعر المغربي/ الأندلسي).

ويلاحظ أن هناك عدم الانسجام بين مقرر الشعبة العلمية والتقنية في الجذع المشترك والسنة الأولى من البكالوريا، و يعود هذا في رأيي إلى اختلاف اللجن التي تكلفت بوضع المقررات الدراسية في هذه المسالك. وما يثير انتباهي الخلط في المنهاج الجديد بين المفاهيم (الحداثة، الإبداع، التواصل)، والقيم الإنسانية (التضامن، الجمال، التسامح). ويلاحظ أيضا طغيان الطابع الأدبي على النصوص مع التقليل أوتغييب النصوص العلمية والتقنية التي تنسجم مع تطلعات التلميذ ورغباته الذاتية.

ت- منهاج اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي التأهيلي:

يعتمد منهاج اللغة العربية في السنة الثانية من البكالوريا على المقاربة التاريخية (العصر الحديث والمعاصر) والأجناسية الفنية التي توزع المادة الإبداعية إلى عدة تجارب شعرية وهي:

أ- **تجربة الإحياء والتجديد** من خلال الشعرين: الكلاسيكي والرومانسي؛

ب-**تجربة التحديث والمعاصرة** التي تتمثل في شعر التفعيلة وقصيدة النثر.

وتنقسم المادة النثرية إلى عدة فنون أدبية كالمقالة والقصة والمسرحية والنقد الأدبي بمناهجه التي تركز على المؤلف والنص والمتلقي. أما الإنشاء فيعتمد على مهارتين بارزتين: مهارة كتابة إنشاء مقالي حول نص أدبي و مهارة كتابة إنشاء مقالي حول قضية أدبية. وتنحصر مادة المؤلفات في دراسة كتابين: الأول لأحمد المعداوي بعنوان: **أزمة الحداثة في الشعر العربي الحديث**، والثاني لحسين الواد بعنوان: **في مناهج الدراسة الأدبية**.

ويشمل مكون علوم اللغة ظواهر بلاغية حداثية كالصورة الشعرية والانزياح والرمز وظواهر صوتية وإيقاعية كشعر التفعيلة وبلاغة الخطاب.

وعليه، فإننا ننوه بالمنهاج الجديد الذي أتى بقصيدة النثر وبمؤلفات جديدة في مجال النقد الأدبي المعاصر ونظرية الأدب والمناهج، إلا أنه أهمل الشعر البصري / الكونكريتي الذي لمع فيه كل من محمد بنيس وعبد الله راجع وبلبداوي وبنسالم حميش على الرغم من أن هذا النوع من الشعر يدرس في مادة الفرنسية ولاسيما نص **أبولينيرAPOLLINAIRE**. كما أغفل المنهاج الخاطرة التي صارت جنسا أدبيا مستقلا بنفسه.

وعلى مستوى مكون اللغة، كان من الأفضل إدراج الأسطورة والغموض والتناص ضمن مبحث البلاغة لكونها من العناصر الجوهرية لتشكيل الشعر العربي المعاصر، بينما نفضل إدراج التوازي الصوتي وبنية الموازنة في دراسة القصيدة النثرية. ولا ننسى إدراج الانسجام والاتساق ضمن مكون الخطاب والتدوير والانزياح ضمن التركيب .

وإذا عدنا إلى دراسة المؤلفات، فمن الأفضل أن نختار عدة كتب نقدية ونترك للأساتذة حرية الاختيار، فهناك عديد من الكتب التي تناولت الشعر العربي المعاصر بالتنظير والدراسة والتقعيد مثل كتاب نازك الملائكة: **قضايا الشعر العربي المعاصر**، وكتاب عز الدين إسماعيل: **الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية**، وكتاب إحسان عباس: **اتجاهات الشعر المعاصر**، وكتاب محمد بنيس: **الشعر المعاصر**، وكتاب عبد الله راجع : **بنية الشهادة والاستشهاد**، وكتاب أعراب أحمد الطريسي: **الرؤية والفن في الشعر العربي الحديث بالمغرب**. ويمكن أن نختار على مستوى المناهج كتاب صلاح فضل: **مناهج النقد المعاصر**، وكتاب محمد عمر الطالب: **مناهج الدراسة الأدبية الحديثة**.

ونخلص مما سبق إلى القول: إن منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي قد دخل مرحلة جديدة انسجاما مع فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين تتمثل في تعدد الكتب المدرسية لسنة دراسية واحدة على الرغم من توحيد برامجها، و الاستفادة من التطور الإعلامي والتقني في مجال الطباعة ونشر الكتب الدراسية، وتنويع المؤلفات الأدبية لكي يتاح للمتعلم والمدرس معا حرية اختيار النصوص التي تستجيب لذوقهما وأفق توقعهما، والتخلص من التعقيدات اللسانية التي اتسمت بها الكتب المدرسية السابقة.

٩- التعليم والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية

ألقى ملك المغرب محمد السادس **يوم ١٨ ماي ٢٠٠٥ م** خطابه السامي الذي أعلن فيه خطة جديدة من أجل تحقيق تنمية بشرية قصد الحد من ظاهرة الفقر والتهميش والتخلف والتفاوت الطبقي والاجتماعي ومساعدة ذوي الحاجات والجماعات القروية والحضرية التي تعاني من قلة الموارد والإمكانيات. إن المبادرة الوطنية للتنمية البشرية ما هي إلا جواب ميداني لسؤال المعضلة الاجتماعية التي تواجه المغرب بكل حدة بعد أن صنف المغرب في الرتبة ١٢٤ من بين ١٧٧ دولة وما أكده التقرير الدولي الذي بين أن المغرب يوجد تحت عتبة الفقر، وأنه ستنتقل من ٦,٦ في المائة إلى ١١,٧ في المائة داخل المناطق القروية، وسيرتفع عدد الأسر المعوزة من ٥٦,٨% إلى ٦٠,٥%، مثلما سينتقل المعدل الإجمالي للفقر على المستوى الوطني بدوره من ١٣,٦% إلى ٢٢,١%، وبهذا سيكون المغرب بعد عشر سنوات في مصاف الدول الأكثر فقرا في العالم.[١٤]

وتتسم المبادرة الوطنية التي أعلنها جلالة الملك بكونها رؤية اجتماعية شمولية مندمجة تستهدف إرساء مجتمع عادل ديمقراطي يحارب الفقر والعزلة والإقصاء والتهميش ويزرع الثقة والأمل وروح التعاون والتكافل والكرامة ويحارب اليأس والأمية والجهل والتسول والذل والمهانة و كل الظواهر الاجتماعية السلبية كالكسل والخمول و الدعارة والتهريب واللصوصية والقتل...

ويرتكز المشروع المجتمعي الذي تدعو إليه المبادرة الوطنية على مجموعة من المقومات الأساسية، وهي:

١- الديمقراطية السياسية.
٢- الفعالية الاقتصادية.
٣- التماسك الاجتماعي.
٤- العمل والاجتهاد.
٥- تمكين كل مواطن من الاستثمار الأمثل لمؤهلاته وقدراته.

وقد بدأت المبادرة الوطنية بتنفيذ مجموعة من المشاريع التنموية كترسيخ دولة الحق والقانون، وتوسيع فضاء الحريات، والنهوض بحقوق المرأة والطفل، وبأوضاع الفئات الاجتماعية التي تعاني الفاقة والضعف. كما تم بناء اقتصاد عصري ومنتج من خلال المشاريع الكبرى خاصة في مجال التجهيزات الأساسية، وتأهيل النسيج الإنتاجي الوطني ، واتخاذ عدة تدابير لتحفيز الاستثمار والمبادرة الحرة. فضلا عما أنجز في إطار مشاريع وزارية قطاعية، وبرامج التنمية الجهوية. كما وفرت هذه المبادرة الوطنية المستمرة-التي انطلقت قبل صيغتها الجديدة منذ تولي محمد السادس قيادة المملكة المغربية- الوسائل والآليات الكفيلة بالدفع قدما بعملية التنمية، وفي مقدمتها صندوق الحسن الثاني للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، علاوة على تسريع وتيرة إنجاز البرامج الوطنية للتزويد بالماء الشروب والكهربة الشاملة للعالم القروي وفك العزلة عنه.

وتستند المبادرة الوطنية حسب العاهل المغربي إلى أربع ركائز مرجعية أساسية ألا وهي:

١- الاعتماد على المعطيات الموضوعية للإشكالية الاجتماعية في المغرب(جماعات قروية وحضرية تعيش ظروفا صعبة: الأمية- الفقر- التهميش- العزلة- انعدام الكرامة- البطالة- ضعف فرص الشغل- قلة التجهيزات الأساسية...).
٢- إن إعادة التأهيل الاجتماعي عملية معقدة ، شاقة وطويلة النفس ، لايمكن اختزالها في مجرد تقديم إعانات ظرفية، أو مساعدات موسمية مؤقتة. كما لايمكن التعويل فيها على الأعمال الخيرية؛ أو الإحسان العفوي، أو الاستجابة لوازع أخلاقي، أو لصحوة ضمير. ومن ثم، فالتنمية المستدامة لن تتحقق إلا بسياسات عمومية مندمجة عملية متماسكة، ومشروع شامل، وتعبئة قوية متعددة الجبهات، تتكامل فيها الأبعاد السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية والثقافية والبيئية.
٣- خيار الانفتاح في عالم يعرف تحولات متسارعة، وتغيرات عميقة، ويفرض بالتالي إكراهات وتحديات، تعرض تماسك الروابط الاجتماعية والترابية للهشاشة، وتفرض أنماطا للعيش والاستهلاك، ونماذج فكرية كاسحة، لايمكننا تفاديها أو تجاهلها. وكل هذا يفرض علينا الانخراط في عمل جماعي والابتعاد عن الانغلاق والاهتمام بالحلول الذاتية المنافية للمصلحة العليا للوطن.
٤- الانطلاق من العبر المستخلصة من تجارب المغرب السابقة، ومن النماذج الموفقة لبعض البلدان، في مجال محاربة الفقر والإقصاء، التي تدل على أن رفع هذا التحدي، رهين بالتحديد المضبوط للأهداف، وبالتعبئة الشاملة لبلوغها. (بينت التجارب أن المقاربات التنموية غير المندمجة ذات القطاعات الانفرادية غير نافعة على عكس المقاربات التشاركية التعاقدية ودينامية النسيج الجمعوي المحلي).

وعليه، فإن المبادرة الوطنية لكي تحقق أهدافها السامية لابد أن تعتمد على التفعيل الميداني والثقة والمصداقية والمواطنة الفاعلة والاستمرارية في العمل واختيار برامج عمل ومشاريع واقعية وطموحة. وينبغي ألا تخرج عن محاور ثلاثة حددتها المبادرة الوطنية وهي:

١- التصدي للعجز الاجتماعي الذي تعرفه الأحياء الحضرية والجماعات القروية الفقيرة والأكثر خصاصة وذلك بتوسيع استفادتها من المرافق والخدمات والتجهيزات الاجتماعية الأساسية، من صحة وتعليم، ومحاربة الأمية، وتوفير للماء والكهرباء والسكن اللائق وشبكات التطهير والطرق وبناء المساجد ودور الشباب والثقافة والملاعب الرياضية.
٢- تشجيع الأنشطة المتيحة للدخل القار والمدرة لفرص الشغل، مع اعتماد توجه حازم يتوخى ابتكار حلول ناجعة للقطاع غير المنظم.

٣- العمل على الاستجابة للحاجيات الضرورية للأشخاص في وضعية صعبة أو لذوي الاحتياجات الخاصة لانتشالهم من أوضاعهم المتردية، والحفاظ على كرامتهم وتجنيبهم الوقوع في الانحراف أو الانغلاق أو الفقر المدقع.

وقد قرر المسؤولون عن تنفيذ المبادرة الوطنية أن يتم تأهيل ٣٦٠ جماعة الأشد خصاصة في العالم القروي، و٢٥٠ من الأحياء الحضرية الفقيرة ، العتيقة منها والعشوائية والصفيحية المحيطة بالمدن، التي تتجلى فيها المظاهر الصارخة للإقصاء الاجتماعي والبطالة والانحراف والبؤس، وتأهيل الأشخاص المعوزة وذوي الحاجات الخاصة كالمعوقين والمشردين والأطفال المتخلى عنهم والعجزة والأيتام حسب الموارد المتاحة والإمكانيات المتوفرة.

و بعد هذا العرض الوجيز حول سياق المبادرة الوطنية في سياقها المحلي الوطني والدولي نتساءل : ماهي علاقة التعليم بتفعيل المبادرة الوطنية للتنمية الاجتماعية؟

توصلت نيابات التعليم التابعة لقطاع التربية الوطنية بمذكرات وزارية ومذكرات أكاديمية توضح المبادرة الوطنية للتنمية الاجتماعية في مجال التربية والتعليم والتكوين وطرائق تفعيلها ميدانيا وأجرأتها واقعيا ولاسيما مذكرة رقم ١٧ شهر يونيو٢٠٠٥ والمذكرة الوزارية رقم ٧٦ بتاريخ ٩ يونيو ٢٠٠٥ والمذكرة الأكاديمية رقم ٥ بتاريخ ١٥ يونيو ٢٠٠٥.

ومن ثم، فالتعليم يعد مجالا فعالا للمساهمة في التنمية الاجتماعية ورافعة للتعبئة والاندماج الاجتماعي لتحقيق هذه المبادرة الوطنية في شكل خطط وبرامج وأهداف ومشاريع على المدى القريب والمتوسط والبعيد[١٤]. ويمكن أن تتظمهر هذه المبادرة في عدة مجالات نذكر منها: محاربة الأمية والهدر المدرسي والتعثر وظاهرة التكرار والرسوب عن طريق الدعم التربوي ومساعدة المتعثرين منهم بتأهيلهم من جديد أو وضعهم في أقسام خاصة لتوجيههم والوقوف بجانبهم. فضلا عن الارتقاء بالتمدرس وتحقيق الجودة في التربية والتعليم والتكوين وتقديم الخدمات التربوية، علاوة على توسيع قاعدة المستفيدين من التربية غير النظامية والاهتمام بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة من جهة، والمساهمة مع القطاعات الأخرى في مجالات التنمية البشرية الخاصة بها من جهة أخرى، وتجنيد كل الطاقات وتوظيف كل الإمكانيات والموارد الممكنة لبلورة هذه المبادرة التنموية الاجتماعية.

ومن أجل إثراء هذه المبادرة وتفعيلها ميدانيا نرى أنه لابد من عقد اجتماعات مركزية وجهوية ومحلية وعلى صعيد المؤسسات التعليمية لمناقشة هذه المبادرة الوطنية وتحيينها واقعيا في مشاريع مؤسسات أو الانخراط في شراكات داخلية وخارجية وإشراك مجالس التدبير وإحضار جمعيات الآباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم للمناقشة والمشاركة في إنجاح عملية المبادرة. ويتم تطبيق الخطة في مجال التربية والتعليم على الشكل التالي:

١- تشخيص الوضعية الحالية في مجالات تنمية التمدرس والارتقاء بجودة الخدمات التربوية ومحو الأمية وتوسيع قاعدة المستفيدين من التربية غير النظامية، والاهتمام بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
٢- رصد أسباب التأخر في تحقيق الأهداف المسطرة.

٣- تحديد أساليب وأشكال التدخل لمعالجة الظواهر التي تم تشخيصها حسب الأولوية.

وأقول في الأخير: إن المبادرة الوطنية للتنمية الاجتماعية خطة نهضوية شمولية متداخلة القطاعات وتجربة رائدة في العالم العربي تهدف إلى القضاء على الفقر والتخلف والبؤس الاجتماعي ومحاربة الأمية والجهل والأوبئة وإيجاد فرص الشغل للحفاظ على كرامة الإنسان. وينبغي على قطاع التعليم أن ينخرط بدوره من أجل الارتقاء بالتربية غير النظامية وتحقيق الجودة على جميع الأصعدة وبناء مؤسسات التربية والتعليم والتكوين ودور إيواء التلاميذ والطلبة وتوفير الإطعام والتغذية المدرسية ومساعدة التلاميذ الفقراء وذوي الحاجات الخاصة كالمعوقين واليتامى والمتخلفين عقليا والمشردين....

الهوامش:

١- عبد الله سطي:(المبادرة الوطنية للتنمية البشرية وإشكالية الديمقراطية في المغرب)،

http://**www.rezgar.com**/debat/show.art.asp?aid=٥٤٤٠٠

[١٤]- انظر وزارة التربية الوطنية: **في شأن المبادرة الوطنية للتنمية البشرية**، مذكرة رقم ١٧ بتاريخ ١٦ يونيو ٢٠٠٥.

١٠- الشـــراكة البيداغوجية

قامت وزارة التربية الوطنية بالمغرب مؤخرا بعقد منتديات الإصلاح التربوي لمناقشة مفهوم الشراكة التربوية كآلية من آليات تحقيق الجودة البيداغوجية وتفعيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي انتصف على استكمال عشريته الإصلاحية (٢٠٠١-٢٠١٠) قصد الرفع من مستوى التعليم وتحسين موارده المادية والمالية والبشرية لمواكبة مستجدات التربية والتأقلم مع المتغيرات الدولية على المستويات: الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والإعلامية و الاستجابة أيضا لمتطلبات سوق الشغل وعولمة المنافسة.

دعت وزارة التربية الوطنية في مذكرتين توجيهيتين رقم٧٣ و٢٧ مابين ١٩٩٤و١٩٩٥ إلى الاهتمام بمشروع المؤسسة والشراكة التربوية من أجل تحسين مستوى التلميذ والرفع من مردوديته التحصيلية والتنشيطية كما وكيفا قصد دمجه في مدرسة الحياة السعيدة. و بعد ذلك، طالبت الوزارة سنة ٢٠٠٦م بعقد منتديات إصلاحية بيداغوجية لمناقشة مفهوم الشراكة ومدارسته مركزيا وجهويا ومحليا وعلى صعيد المؤسسات قصد الخروج بتوصيات وقرارات تطبيقية من أجل تفعيلها ميدانيا.

وتقصد وزارة التربية الوطنية من وراء استخدامها لمصطلح الشراكة التربوية تضافر كل الجهود من قبل الفاعلين الداخليين والخارجيين لإيجاد الحلول الناجعة لتجاوز المشاكل ومعيقات المؤسسات التعليمية عن طريق خلق شراكات بيداغوجية داخلية أو خارجية مع مراعاة النصوص القانونية والتنظيمية والتعليمات الإدارية التي تتبناها المذكرات والمنشورات الوزارية. وقد حصرت هذه الشراكة فيما هو تربوي وبيداغوجي، أي إن هذه الشراكة تخدم مصلحة المتمدرس عن طريق تنمية شخصيته على جميع الأصعدة والمستويات ليتكيف مع الواقع الموضوعي ليصبح مواطنا صالحا مبدعا وفاعلا في المستقبل والسير به نحو آفاق فضلى وتغييره إيجابيا وتهذيبه معرفيا ووجدانيا وحركيا مع توفير جميع الظروف المناسبة التي تؤهله للفوز والنجاح والترقي .

هذا، وإن الشراكة نوعان: شراكة داخلية وشراكة خارجية. **فالشراكة الداخلية** هي تلك الشراكة التي يساهم فيها فاعلون من داخل المؤسسة من تلاميذ وأساتذة ورجال الإدارة وقدماء التلاميذ وآباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم من أجل خلق مشروع تربوي داخل المؤسسة أو باشتراك مع مؤسسة تعليمية أخرى من أجل تحسين أحوال التلميذ والرفع من مستوى المتعلم ودعمه تربويا و مساعدته ماديا ومعنويا. أما **الشراكة الخارجية** فتتمثل في انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها السوسيواقتصادي والمحيط الوطني والدولي، أي إن الشراكة الخارجية قد تكون شراكة وطنية أو دولية مع مؤسسات أجنبية وعربية ضمن التبادل اللغوي والثقافي والحضاري أو عبر خلق توأمة تشاركية مؤسساتية وتحقيق مشاريع تعاون وتمويل ودعم ومساعدة.ويمكن حصر مظاهر الشراكة التربوية في الشراكات التالية:

١- الشراكة المادية.
٢- الشراكة المالية.

٣- الشراكة البشرية.
٤- الشراكة الثقافية والفنية والرياضية .
٥- الشراكة الاجتماعية.
٦- الشراكة الإعلامية.

فإذا بدأنا بالشراكة الداخلية لتحديد مجالاتها فإننا نتحدث هنا عن جميع الفاعلين الذين يساهمون في تدبير المؤسسة وتسييرها وتنشيطها والإشراف عليها من مدرسين وأساتذة ومتعلمين ورجال الإدارة ومشرفين تربويين وأسر التلاميذ ومجلس التدبير داخل المؤسسة. ولخلق مشاريع تربوية تخدم المؤسسة من قريب أو من بعيد لابد من التركيز على مواضيع الشراكة ذات الأولوية والضرورة القصوى كمحاربة الهدر المدرسي عن طريق الدعم التربوي وتقديم ساعات إضافية تطوعية لخدمة التلاميذ ومساعدتهم على مراجعة دروسهم وإنجاز واجباتهم وفروضهم المنزلية أو الفصلية مع تدريبهم على التطبيق المنهجي والتحليل التركيبي والتقويمي، والأخذ بيدهم من أجل السير بهم نحو ثقافة التعلم الذاتي والتكوين المستمر، وسد كل ثغرات التعثر والنقص لديهم عن طريق إرشادهم ومحاورتهم بطريقة ديمقراطية قائمة على التوجيه الصحيح والحجاج المنطقي والبرهان العقلي من أجل مواصلة دراستهم والتنسيق مع أسرهم من أجل إرجاع أولادهم إلى المدرسة وإقناعهم بأهمية التعلم والتكوين والتدريس من أجل بناء مواطن صالح. كما يمكن الاستعانة بالمدرسين والمشرفين التربويين للمشاركة في تنمية البحوث التربوية التي ترتكز على تحسين أداء المتعلم و الانطلاق من فلسفة الكفايات المستهدفة و تجديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية وأساليب المراقبة والتقويم وأنظمة الامتحانات، دون أن ننسى أهمية المشاركة في تكوين المدرسين إداريا وتربويا من قبل رجال الإشراف ورجال الإدارة الذين لهم خبرة في الميدان عن طريق مناقشة المذكرات وتوضيحها و شرح دواليب التسيير وآليات التدبير بواسطة عقد اللقاءات والندوات والمجالس التعليمية لمناقشة قضايا التربية والتعليم.كما تستهدف الشراكة الداخلية تثبيت وتطوير استعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل الرقمي من خلال إنشاء خليات الإعلام والاتصال الحاسوبي والسباحة الإعلامية عبر الإنترنت داخل الشبكة العالمية. ولا نغفل مدى أهمية عملية الارتقاء بعلاقات التعامل السيكولوجي والاجتماعي والإداري بشكل بنيوي دينامي وإنساني وظيفي داخل المؤسسة التعليمية من خلال احترام المتعلمين ورجال التربية والإدارة والتدبير و رجال الإشراف والآباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم واللجوء إلى سياسة المرونة والحوار الديمقراطي واحترام حقوق الإنسان وتطبيق مبدإ الحافزية والمساواة واحترام الكفاءات وتحقيق الجودة الكيفية (الإبداعية) والكمية(المردودية).كما ينبغي أن تستند المشاركة التربوية إلى تشجيع الإبداعات التربوية والارتقاء بالرياضة المدرسية وتنشيط المؤسسة التعليمية فنيا وثقافيا وإعلاميا واجتماعيا وبيئيا من خلال خلق شراكة ذاتية أو داخلية. و في اعتقادي، يمكن لهذه الشراكات أن تتحقق ميدانيا وواقعيا لو طبقت الوزارة نظام سيـگما SIGMA قصد إعطاء المؤسسات التعليمية صفة مصلحة تابعة للدولة

مسيرة ذاتيا تعتمد على إعانات الدولة ومنحها ومواردها الخاصة وما تستجلبه من إمكانيات مادية ومالية وبشرية عبر الشراكات التي تخلقها.
أما **الشراكة الخارجية** فقد تكون شراكة محلية إقليمية أو جهوية أو وطنية أو دولية، وتتمثل في تأهيل المؤسسات التعليمية من خلال الدخول في شراكات مع الجماعات المحلية والشركات والمقاولات والجمعيات بشتى أنواعها والمجتمع المدني والسلطات المحلية والمواهب الإبداعية من فنانين ومثقفين وموسيقيين ورسامين ومسرحيين وسينمائيين ورياضيين وإعلاميين وأساتذة الفكر والعلم والتكنولوجيا ومساعدات الأكاديميات الجهوية وصناديق الدولة والمساعدات الدولية التي تقدمها الدوائر الحكومية وغير الحكومية من جمعيات وأحزاب ومنتديات وأفراد ومحسنين... كما ينبغي أن تتوجه الشراكة الخارجية إلى استكمال تعميم التمدرس بالتعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والثانوي وتنمية التعليم التكنولوجي.
وتستهدف الشراكة التربوية الخارجية تعزيز الدعم الاجتماعي لفائدة التلاميذ المحتاجين عن طريق الاتصال بالجمعيات الخيرية والإحسانية وتعريف التلاميذ بها و تحفيزهم على الانخراط فيها، وتوفير شروط استقبال المدرسين بالوسط القروي عن طريق تشجيع الاستثمارات المحلية والوطنية والدولية، وتحفيز الجماعات المحلية للمساهمة في بناء الأقسام والمدارس وبناء مساكن الموظفين بالوسط القروي، و ضرورة تقديم الدولة تعويضات إضافية للمشتغلين بالبادية قصد دفعهم للاستقرار بها ،علاوة على أهمية الدخول في الشراكات التي تستهدف الاهتمام بالتربية غير النظامية ومحاربة الأمية عن طريق تعميم التمدرس، وتوفير المؤسسات التعليمية لتعليم الأميين من الكبار والصغار سواء أكانوا ذكورا أم إناثا ، وتأطير المكونين عن طريق التنسيق مع مؤسسات التكوين البيداغوجي، والبحث عن شركاء قادرين على دفع أجور المدرسين ودفع مستحقاتهم وتسوية أوضاعهم ولاسيما حملة الشهادات العليا الذين يسهرون على عمليات التدريس والتكوين وتأهيل شريحة كبيرة من أفراد المجتمع الذين يعانون من الأمية الأبجدية والإعلامية والوظيفية.
تلكم هي أنواع الشراكة البيداغوجية وأهم مجالاتها من أجل تحقيق الجودة التربوية وإنجاح الميثاق الوطني للتربية والتكوين والذي أوشك على الانتهاء، ونحن مازلنا نتخبط في عدة مشاكل ومعيقات جعلت الرداءة تحل محل الجودة بسبب اللامبالاة والتسيب وانعدام الإمكانيات المادية والمالية والبشرية وتعقيد المساطر التنظيمية والإدارية والقانونية . وقد أصبح مفهوم الشراكة شعارا موسميا يحيل على شح موارد الدولة وفقرها وتخليها التدريجي عن إيلاء قطاع التعليم مايستحقه من رعاية وعناية واهتمام، ودفعها بشكل مباشر أو غير مباشر المؤسسات التعليمية إلى الاستجداء و التسول والاستعطاف وطرق أبواب المحسنين بحثا عن المساعدات المادية والمالية والخيرية، ولكن بدون مقابل تقدمه هذه المؤسسات التربوية التي تكون مبنية على شراكة أحادية الجانب محكوم عليها بالإذلال والفشل مسبقا .

١١ ـ علاقة المؤسسة بالمحيط التربوي والإداري والسوسيو- اقتصادي

تعتبر المؤسسة التعليمية فضاء اجتماعيا مصغرا تعكس كل العلاقات الاجتماعية والطبقية الموجودة في المجتمع. ومن ثم، فهناك ثلاثة أنماط من المؤسسات التعليمية التي تتراوح بين الانغلاق والانفتاح: مدرسة تغير المجتمع كما في المجتمع الياباني ، ومدرسة يغيرها المجتمع كما في دول العالم الثالث، ومدرسة تتغير في آن معا مع تغير المجتمع كما في الدول الغربية المتقدمة. إذاً، ماهو النسق التربوي؟ و ماهي العلاقة الموجودة بين المؤسسة التعليمية ومحيطها السوسيواقتصادي؟ وماهي الوظائف التي يؤديها النسق التعليمي التربوي في علاقته بمحيطه الخارجي؟ وكيف ستحقق المؤسسة التعليمية انفتاحها على محيطها الخارجي؟

يذهب الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجاله الثاني إلى ربط المدرسة بمحيطها الاجتماعي والاقتصادي قصد خلق مدرسة الحياة التي يحس فيها المتعلم بالسعادة والراحة والاطمئنان، إذ يقول الميثاق:" تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

... مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل مايعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي. وعلى نفس النهج ينبغي أن تسير الجامعة؛ وحري بها أن تكون مؤسسة منفتحة وقاطرة للتنمية على مستوى كل جهة من جهات البلاد وعلى مستوى الوطن ككل."[١٤].

لفهم المؤسسة التربوية لابد من النظر إليها باعتبارها نسقا من العناصر البنائية التي تتكون من المتعلمين والأساتذة ورجال الإدارة وآباء وأمهات التلاميذ وأولياء الأمور والمشرفين التربويين ، وبين هذه العناصر البنائية علاقات وظيفية وديناميكية. وتتسم هذه العلاقات أيضا بطابعها الإنساني والإداري كما تتسم بالاتساق الداخلي والخارجي والانسجام والتكامل والتعاون والوحدة المهنية التي تتجلى في التربية والتعليم. ولهذا النسق التربوي ـ بطبيعة الحال- أهداف تتمثل بصفة خاصة في تكوين المواطن الصالح والانفتاح على المحيط المجتمعي من أجل تطويره وتنميته. ويعني هذا أن النسق التربوي يتسم بالتغير والتطور والتفاعل الإيجابي والتواصل الإنساني المتعدد الأقطاب والتنظيم الممنهج مكانيا وإيقاعيا والانفتاح على المحيط السوسيواقتصادي. وتنبني العلاقة بين النسق التربوي ومحيطه الخارجي على المدخلات والمخرجات. كما يحتوي النسق التربوي والتعليمي على البنية الإدارية الفاعلة التي تقوم بعدة وظائف مثل التسيير المادي والمالي والإداري بله المراقبة والتفتيش والإشراف التقويمي. أما البنية المادية للنسق فتتجلى في البنايات والتجهيزات والمصالح المركزية والمصالح الجهوية. أما البنية التربوية فتتمظهر في المقررات والطرائق البيداغوجية والأهداف. ويرتبط هذا النسق بالسياسة التربوية من خلال أنساق وظيفية كالنسق الديموغرافي والنسق

الثقافي والنسق السياسي والنسق الاقتصادي والنسق الإداري[١٤]. ويعني هذا أن النسق يستمد مرتكزاته الفلسفية وغاياته الكبرى ومراميه وأهدافه و كفاياته من التوجهات السياسية للدولة أو الحكومة. كما يتأثر النسق التربوي بمجموعة من المؤثرات السكانية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية التي تتحكم في النسق. ويعني هذا أن المجتمع يمد المدرسة بكل ما يحدد منظورها وتوجهاتها بينما تسعى المدرسة إلى تغيير المجتمع أو المحافظة عليه وتكريس قيمه ومبادئه. وبما أن المدرسة نموذج للمجتمع المصغر فأهداف المدرسة هي أهداف المجتمع.

و عليه ، فالنسق المدرسي يتسم في كليته بالانسجام والتنسيق والشفافية والتواصل وإزالة الحواجز[١٤].ويترجم لنا هذا النسق المؤسساتي التربوي مجمل العلاقات الإنسانية التواصلية(التعاون-التعاطف- الأخوة- التكامل الإدراكي- التعايش- التعارف....) التي تتم بين المكونات الفاعلة من أجل تحقيق عمل مثمر وناجع. ويستجيب هذا النسق لقانون العرض والطلب ضمن تفاعل بنيوي دينامي ووظيفي قصد إشباع كل الرغبات وإرضاء الحاجيات الإنسانية التي تتمثل حسب **ماسلو MASLOW** في خمسة أنواع:

١- الحاجة إلى تحقيق أهداف الذات.
٢- الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية.
٣- الحاجة إلى الانتماء والنشاط الاجتماعي.
٤- الحاجة إلى الأمن والطمأنينة.
٥- الحاجات الفيزيولوجية:(الأكل- النوم-....).

ويلاحظ على العلاقات الإنسانية داخل نسق المؤسسة التعليمية أنها قد تكون علاقة فردية أو علاقة جماعية، وقد تكون علاقة إيجابية أو علاقة سلبية. وقد يطبعها ماهو مثالي وماهو واقعي حقيقي. ولكن العلاقات الإنسانية الجيدة الحقيقية هي العلاقات الوظيفية الفعالة المثمرة التي تساهم في إثراء النسق وخدمته وتنميته والرفع من مكوناته البنائية والدينامكية القائمة على العمل الجاد والحقيقة الواقعية و الالتزام بروح المسؤولية والتفكير الواقعي والتخطيط البناء والتنفيذ الاستراتيجي الميداني.

هذا، وقد طالبت التربية الحديثة (**دوكرولي- فرينه- كوزينه- ديوي**...) إلى ربط المدرسة بالحياة والواقع العملي والانفتاح على المحيط السوسيواقتصادي من أجل تحقيق أهداف برجماتية نفعية وعملية من أجل تحقيق المردودية الكمية والكيفية أو الجودة للمساهمة في تطوير المجتمع حاضرا ومستقبلا عن طريق الاختراع والاجتهاد والتجديد والممارسة العملية ذات الفوائد المثمرة الهادفة كما عند جون ديويDEWY أو جعل المدرسة للحياة وبالحياة كما عند دوكروليDOCROLY أو خلق مجتمع تعاوني داخل المدرسة كما عند فرينيه. إذاً، فالمدرسة كما قال ديوي ليست إعدادا للحياة بل هي الحياة نفسها.

وفي نظامنا التربوي المغربي الجديد نجد إلحاحا شديدا على ضرورة انفتاح المؤسسة على محيطها السوسيواقتصادي عبر خلق مشاريع تربوية وشراكات بيداغوجية واجتماعية واقتصادية مع مؤسسات رسمية ومدنية ومع مؤسسات عمومية وخاصة كالاتصال بالسلطات والجماعات المحلية الحضرية والقروية

والمجتمع المدني والأحزاب والجمعيات وآباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم والمقاولات والشركات والوكالات والمكاتب العمومية وشبه العمومية قصد توفير الإمكانيات المادية والمالية والبشرية والتقنية. كما دعت الوزارة إلى تطبيق فلسفة الكفايات أثناء وضع البرامج والمناهج التعليمية – التعلمية من أجل تكوين متعلم قادر ذاتيا على حل الوضعيات والمشاكل التي ستواجهه في الحياة العملية الواقعية.
ولم تعد المدرسة كما كانت مجرد وحدة إدارية بسيطة منعزلة ومنغلقة مهمتها تطبيق التعليمات والبرامج والقوانين، بل أصبحت مؤسسة فاعلة في المجتمع تساهم في تكوين وتأطير قوة بشرية مدربة قادرة على تسيير دواليب الاقتصاد وتأهيل المجتمع صناعيا وفلاحيا وسياحيا وخدماتيا. و ارتأت الدولة أمام كثرة النفقات التي تصرفها في مجال التربية والتعليم و أمام المنافسة الدولية الشديدة وضرورة الاندماج في سوق تجاري عالمي موحد يراعي مقتضيات العولمة ومتطلبات الاستثمار التي تستوجب أطرا عاملة مدربة وذات مؤهلات عالية أن تنفتح المؤسسة التعليمية على سوق الشغل قصد محاربة البطالة وخاصة بين صفوف حاملي الشواهد العليا وتزويد السوق الوطنية والمقاولات بالأيدي العاملة المدربة خير تدريب والأطر البشرية ذات الشواهد التطبيقية والعملية والتي تتصف بالكفاءة والجودة قصد تحقيق تنمية شاملة على جميع الأصعدة والمستويات. كما أن انتهاج المغرب لسياسة اللاتمركز أو السياسة الجهوية جعلته يتنازل عن مجموعة من الامتيازات و الصلاحيات والسلطات على مستوى المركز قصد خلق التسيير الذاتي الجهوي أو المحلي أو المؤسسي في إطار اللامركزية والقرب والديمقراطية.
وهذا التسيير المحلي أو الجهوي يتطلبان الدخول في شراكات فعالة مع كل المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني والأسر والفعاليات الاقتصادية والاجتماعية من أجل دعم المؤسسة التربوية والمساهمة في تحسين ظروفها وإيجاد الموارد المادية والمالية والبشرية والتقنية للرفع من مستوى ناشئة المستقبل عن طريق تأهيلها تأهيلا جيدا. ولكي تنفتح المدرسة على محيطها عليها أن تحسن الإدارة التربوية من معاملاتها التواصلية وعلاقاتها مع الأطراف القادرة على المساهمة والمشاركة في إثراء النسق التربوي وتفعيله ماديا ومعنويا كالمفتشين وأعضاء مصالح النيابة والجماعات المحلية والسلطات المحلية والأسر وجمعيات الآباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم وجمعيات المجتمع المدني والفاعلين الاقتصاديين.
تلكم هي نظرة موجزة عن النسق التربوي بصفة عامة والنسق المدرسي بصفة خاصة، وقد قلنا بأنه يتسم بالبنائية والوظيفية إلى جانب خصائص أخرى كالتواصل والانسجام والاتساق والتكامل والشفافية والانفتاح على الواقع والحياة الخارجية. وقد أثبتنا بأن انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي استوجبته كثير من الحيثيات الظرفية والسياقية كالعولمة والبطالة والمنافسة الدولية ومتطلبات الاستثمار وترشيد النفقات عن طريق خلق شراكات ومشاريع المؤسسات والارتكان إلى سياسة اللاتمركز لتحقيق شعار الجهوية و الجودة والقرب والديمقراطية المحلية.

<u>الهوامش:</u>

١- وزارة التربية الوطنية: **الميثاق الوطنى للتربية والتكوين**، ط١، ٢٠٠٠ن ص:١١؛

[١٤]- عبد اللطيف الفارابي وآخرون: **البرامج والمناهج**،دار الخطابي للطبع والنشر، مطبعة فضالة، ط١، ١٩٩٠، ص:٢٢؛

[١٤] - L. D.Hainaut : **Analyse et régulation des systèmes éducatifs**, Labor-Bruxelles et Nathan- Paris, ١٩٨٢, p : ١١٣-١٢٠

١٢- قراءة فى الميثاق الوطنى للتربية والتكوين

يعد **الميثاق الوطني للتربية والتكوين** دستور الإصلاح التربوي والنظام التعليمي في المغرب الجديد حيث جاء ليساير المستجدات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية التي تعرفه بلادنا بعد مجموعة من الأزمات التي عرفها قطاع التعليم، انتهت باللجوء إلى التقويم الهيكلي مع منتصف الثمانينيات والذي أفرز بدوره تعليما هشا ورديئا سينتهي بدوره إلى التفكير في وضع إصلاح تربوي شامل تضعه لجنة من رجال المقاولة والتعليم والإدارة والمجتمع السياسي والمدني....إذاً، ماهو الميثاق للتربية والتكوين؟ وماهي مضامينه ودلالاته؟ وما هي مواطن قوته وضعفه؟

الميثاق الوطني هو منظومة إصلاحية تضم مجموعة من المكونات والآليات والمعايير الصالحة لتغيير نظامنا التعليمي والتربوي وتجديده على جميع الأصعدة والمستويات قصد خلق مؤسسة تعليمية مؤهلة وقادرة على المنافسة والانفتاح على المحيط السوسيواقتصادي، ومواكبة كل التطورات الواقعية الموضوعية المستجدة ،والتأقلم مع كل التطورات العلمية والتكنولوجية ولاسيما في مجالات: الاتصال والإعلام والاقتصاد. ويعتبر **الميثاق الوطني** مشروعا إصلاحيا كبيرا و أول أسبقية وطنية بعد الوحدة الترابية وعشرية وطنية(٢٠٠١-٢٠١٠) لتحقيق كافة الغايات والأهداف المرسومة من إخراج البلد من شرنقة التخلف والأزمات والركود والرداءة إلى بلد متطور حداثي منفتح تسوده آليات الديمقراطية والجودة و القدرة على المنافسة والمواكبة الحقيقية.

هذا ، ويتكون **الميثاق الوطني** من قسمين أساسيين: إذ خصص القسم الأول للمرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه وحقوق وواجبات كل الشركاء والمجهودات الوطنية لإنجاح الإصلاح، والقسم الثاني فقد خصص لمجالات التجديد ودعامات التغيير. كما قسم القسم الثاني إلى ستة مجالات كبرى وتسع عشرة دعامة للتغيير. وهذه المجالات الستة الأساسية هي:

١- نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.
٢- التنظيم البيداغوجي.
٣- الرفع من جودة التربية والتكوين.
٤- الموارد البشرية.
٥- التسيير والتدبير.
٦- الشراكة والتمويل.

يستند **الميثاق الوطني للتربية والتكوين** إلى مجموعة من المبادئ والثوابت كالاهتداء بالعقيدة الإسلامية وروح الوطنية و التشبث بالملكية الدستورية والتمسك بالتراث الحضاري والثقافي واللغوي المغربي العريق والتوفيق بين الأصالة والمعاصرة والسعي بالمغرب نحو امتلاك ناصية المعرفة والتكنولوجيا الحديثة.

أما عن الغايات الكبرى فتتمثل في جعل المتعلم محور الإصلاح والتغيير عن طريق رفع مستواه التحصيلي والمعرفي والمهاري وذلك بتلبية حاجياته الذهنية

والوجدانية والحركية. و العمل على تكوين أطر مستقبلية مؤهلة ومؤطرة كفأة قادرة على الإبداع والتجديد وتنمية البلاد. وتسعى بنود الميثاق إلى جعل المدرسة المغربية مدرسة منفتحة سعيدة مفعمة بالحياة والتنشيط وجعل الجامعة كذلك جامعة منفتحة وقاطرة للتنمية. وينبغي أن تكون المؤسسات التربوية سواء أكانت مدارس أم جامعات أفضية للحريات والحقوق الإنسانية وأمكنة للحوار والتعلم الذاتي. ولابد من شراكة حقيقية مع الجماعات المحلية و الآباء وأولياء الأمور و الشركاء الآخرين للمساهمة في النهوض بالقطاع التعليمي قصد تحقيق الجودة والتعميم وإجبارية التمدرس. ومن ثم، سيكون الإصلاح التربوي ميثاقا وطنيا عشريا ذا أهمية وطنية كبرى يحقق نتائجه بشكل مرحلي متدرج خاضع للمراقبة والتقويم والتتبع.

ويهدف **الميثاق الوطني للتربية والتكوين** في مجاله الأول إلى **نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي** عن طريق تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب ومحاربة الأمية في إطار التربية غير النظامية للقضاء عليها تدريجيا في ٢٠١٠ بنسبة ٢٠% وبشكل نهائي في ٢٠١٥ بنسبة١٠٠% ولن يتم ذلك إلا في إطار اللامركزية والشراكة في التربية بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني والسلطات المحلية والمجتمع السياسي والمنظمات الحكومية وغير الحكومية مع توظيف الإعلام المرئي لتحقيق الأهداف المسطرة للقضاء كليا على الأمية بكل أنواعها، فضلا عن خلق تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي عن طريق الاندماج المتبادل بين المؤسسة التعليمية والمحيط البيئي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والمهني أو عبر الانفتاح الوظيفي على الحياة العملية وآفاق الإبداع إما بواسطة التمرس والتكوين بالتناوب وإما عن طريق التكوين المستمر.

ويستهدف المجال الثاني من مجالات الميثاق **التنظيم البيداغوجي** وإصلاحه وتغييره عن طريق إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين ابتداء من التعليم الأولي و الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي والجامعي عن طريق تنظيم أسلاك التعليم وشعبه وشواهده وأهدافه ومضامينه وأساليب تقويمه مع مراعاة تطوير التعليم الأصيل والمجموعات ذوي الحاجات الخاصة كأبناء الجالية في الخارج واليهود المغاربة. كما يستتبع الإصلاح البيداغوجي إصلاح أنظمة التقويم والمراقبة المستمرة والتتبع والمراقبة بموازاة مع إصلاح التوجيه التربوي والمهني.

أما المجال الثالث فيسعى إلى **الرفع من جودة التربية والتكوين** عبر مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية وتدبير بشكل أفضل لاستعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية وتحسين تدريس اللغة الأمازيغية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية من أجل امتلاك مفاتيح وآليات العلم والمعرفة والتكنولوجيا والتفتح على الأمازيغية لمعرفة مكونات الهوية الثقافية والحضارية دون أن ننسى الاستعمال الأمثل والوظيفي للتكنولوجيات الجديدة والإعلام والتواصل وتشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي وإنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية والجامعية والأنشطة الموازية.

وفي المجال الرابع الخاص **بالموارد البشرية**، يتم التركيز على حفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية مع تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة ولاسيما المعاقين منهم.

وفي المجال الخامس المتعلق **بالتسيير والتدبير**،فقد دعا الميثاق الوطني إلى سن سياسة اللامركزية وإقرار اللاتمركز في قطاع التربية والتكوين وتحسين التدبير العام وتقويمه بطريقة مستمرة وتوجيهه اعتمادا على سياسة التدبير ومحاربة البذخ والتبذير و ترشيد النفقات والتحكم في الإنفاق بانتهاج الشفافية والمحاسبة والديمقراطية وسياسة التوازن بين الموارد والمصاريف. ويعمل المجال كذلك على تنويع أنماط البنايات والتجهيزات وضبط معاييرها وملاءمتها لمحيطها وترشيد استغلالها وحسن تسييرها

ويخص المجال السادس والأخير **مجال الشراكة والتمويل** عن طريق حفز قطاع التعليم الخاص وضبط معاييره وتسييره ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق وتعبئة موارد التمويل وترشيد تدبيرها.

وعلى الرغم من هذه المستجدات والمجالات والدعامات الإصلاحية الإيجابية والطموحة التي ينص عليها **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، فإن الواقع يعطينا انطباعا مخالفا لماهو في الميثاق، فبدلا من أن تتحقق الجودة التربوية في مؤسساتنا التعليمية والإدارية ، فإننا نجد الرداءة تزداد يوما عن يوم في شتى الميادين التابعة لقطاع التعليم ناهيك عن اللامبالاة والتسيب والبطء والروتين والتسلسل الإداري المميت، إلى جانب العزوف عن الدراسة والتثقيف من قبل المتعلمين ، وانتشار الأمية والتفكير في الهجرة إلى الخارج و"الحريـــگ" مع تنامي ظاهرة البطالة والعطالة المستمرة، والتأثير السلبي لتأميم التعليم والعمل على نشره في القرى والمدن الذي اتخذ بعدا كميا وعدديا على حساب الجودة التربوية و التأهيل الكيفي. كما أثر ترشيد النفقات على التعليم بشكل سيء حيث لاتستطيع المؤسسات التعليمية تسيير نفسها بنفسها لانعدام الإمكانيات المادية والمالية والبشرية، فحتى التسيير في إطار نظام **Sigma** لم يتحقق على مستوى الميدان وأصبح شعارا نظريا طموحا ينتظر التفعيل الميداني. ولقد قدمت **المغادرة الطوعية** في مجال التربية والتعليم تصورا سيئا عن سياسة الترقيع والمحسوبية والارتجال العشوائي والتفريط في الكفاءات الوطنية ولاسيما الجامعية منها استجابة لقرارات البنك الدولي الذي يستهدف تركيع المغرب وإذلاله وإفقاره من **الكوادر** والأطر الوطنية لأسباب في نفس يعقوب من أجل منحه حفنة من القروض لتدبير أموره الاستعجالية، وهذه السياسة لاتتلاءم أصلا مع مبادئ الميثاق الوطني وتوجيهاته في الشفافية و الديمقراطية وترشيد النفقات والتأهيل الجيد والتسلح بالروح الوطنية والأخلاقية وتحقيق الجودة. وأخاف كثيرا من تحول **الميثاق الوطني** إلى شعارات موسمية ومناسباتية وسياسية إيديولوجية وشكليات بيروقراطية لاعلاقة لها بالواقع العملي والتنفيذي و لاصلة له بجوهر الإصلاح كما يظهر لنا ذلك جليا من خلال الواقع العملي وواقع المنتديات التربوية الإصلاحية التي تسهر الوزارة المعنية على تفعيلها مركزيا وجهويا ومحليا وعلى صعيد المؤسسات ولكن بدون أهداف

تذكر(مشروع الإصلاح- مشروع المؤسسة- مفهوم الجودة والارتقاء- الشراكة التربوية....)، كما أن هذه المنتديات الإصلاحية النظرية تتغير مفاهيمها الإصلاحية من سنة إلى أخرى بشكل عشوائي و ارتجالي سريع دون التأكد منها تطبيقيا وعمليا. وحتى إن خرجت هذه المنتديات- التي تشتغل على هامش الميثاق الوطني- بقرارات ومذكرات ومنشورات وزارية ومطبوعات فإنها تبقى حبرا على ورق لانعدام الموارد المادية والمالية والبشرية وتعقيد المساطير الإدارية والقوانين التشريعية والتنظيمية كما يبدو واضحا في تطبيق مشروع المؤسسة والشراكة التربوية وتحقيق الجودة البيداغوجية.وأتمنى في الأخير ألا يبقى **الميثاق الوطني** ميثاقا نظريا مسطرا في المذكرات والمنشورات الوزارية و ملخصات المنتديات واللقاءات التربوية وموضوعا بين دفتي الكتب والدراسات التربوية النقدية والإصلاحية و مطروحا فوق رفوف المكتبات وأرشيف المكاتب الإدارية والتربوية، بل لابد أن يفعل ميدانيا ويتم إنجازه عمليا وتنفيذه إجرائيا والتحقق منه تقويما وتتبعا من دعامة إلى دعامة ومن مجال إلى آخر.

١٣- إرساء مشروع التعليم الجيد

إن تحقيق الجودة التربوية لن تكتمل إلا بخلق مؤسسة تربوية فاعلة وجيدة قوامها الإبداع والانفتاح والمساهمة في تغيير المجتمع.

١- **وضعية المؤسسة**:

من المعروف أن المدرسة **اليابانية** هي التي تغير المجتمع بينما في **أوربا** يتغير المجتمع والمدرسة معا، لكن في **دول العالم المتخلف** نجد أن المجتمع هو الذي يغير المدرسة. وهذا الحكم الأخير ينطبق على المدرسة المغربية. وهذا راجع إلى الاضطراب في السياسات التربوية والأزمات الاقتصادية الخانقة التي تعرفها البلاد، وعدم مواكبة المستجدات التكنولوجية للإقلاع الحضاري والثقافي، ناهيك عن ضعف الموارد المالية وافتقار المغرب إلى مصادر الطاقة التي يمكن أن تخفف عنه ماليا واقتصاديا، وقد تؤهله ليقوم بدور حداثي على مستوى النهوض التربوي.
وتعرف مؤسساتنا التربوية بالمغرب عدة مفارقات تشخص الرداءة بكل مقاييسها مع استثناءات قليلة جدا إن وجدت. ومن مظاهر هذه الرداءة:قلة الأطر التربوية (وقد تساهم **المغادرة الطوعية** في إفقار مؤسساتنا من الأطر المتمكنة ذات الخبرة العالية والتجارب المحنكة)، وكثرة الغياب غير المبرر أو المبرر بالشواهد الطبية، والافتقار إلى الأطر الإدارية والأعوان المساعدين، وقلة الإمكانيات المادية، ونقص الوسائل والتجهيزات والأقسام مما يسبب في ارتفاع القدرة الاستيعابية لمؤسساتنا والتي تؤثر سلبا على تلامذتنا وجودة التعليم الكيفي. ومن سلبيات المؤسسات التربوية بالمغرب انعزالها عن المرافق الحيوية وافتقارها إلى المواصلات والكهربة والماء الشروب وتجهيزات التربية البدنية الملائمة والوسائل الديداكتيكية الحديثة مثل:الكمبيوتر والإنترنت، ناهيك عن صغر المختبرات واكتظاظ المؤسسة بالتلاميذ، وقرب الساحة الرياضية غالبا من الأقسام مما يؤثر كل هذا على مستوى التعلم والتحصيل، دون أن ننسى قلة الصيانة والنظافة.

٢- **إدماج المؤسسة في محيطها**:

لكي تحقق المؤسسة التربوية دورها لابد أن تنخرط في محيطها الاجتماعي كما تنص على ذلك مذكرة الحياة المدرسيةla vie scolaire . ويتم هذا الانخراط عبر الشراكات والمساهمة في التنوير الثقافي وتنمية المدينة أو الجماعة المحلية الحضرية و القروية عن طريق خلق أنشطة فنية وتربوية وفنية وبيئية، واتخاذ

المؤسسة فضاء لمحاربة الأمية للصغار والكبار ومكانا للدعم والتقوية والانخراط في بناء المجتمع والسهر على الارتقاء به نحو آفاق أرحب.

٣- **التواصل مع مختلف الشركاء**:

يهدف **ميثاق التربية والتكوين** إلى إيجاد مؤسسات تربوية مستقلة بنفسها على مستوى التدبير والتسيير على غرار الجماعات المحلية والمؤسسات الجامعية. لذلك اقترحت الوزارة نظام **سيكما Sigma** الذي لم يطبق إلى حد الآن ميدانيا. وإذا تحقق هذا المقترح الوزاري فإن المؤسسة التربوية ستعرف تقدما كبيرا ونهضة حقيقية في شتى المستويات. ولتحصيل الموارد والإمكانيات والخبرات لابد من التواصل مع مختلف الشركاء الفاعلين في جميع الميادين سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم إدارية، وعقد شراكات داعمة للنهوض بجودة التعليم. ويمكن أن تتحقق هذه الشراكة مع الجماعات المحلية الحضرية والقروية و المجالس البلدية والجهوية ومع المؤسسات البنكية والمالية وكذلك مع المستثمرين الأجانب والمؤسسات الأجنبية عن طريق خلق التوأمات وتبادل الزيارات والخبرات أو عبر تسلم المنح والقروض والمساعدات كيفما كانت طبيعتها ما لم تخالف النصوص التنظيمية والقانونية، دون أن نغفل المساعدات التي يمكن أن تقدمها المقاولات الصناعية والتجارية والحرفية والأوراش للمؤسسة التربوية من دعم إذا عرفت المؤسسة كيف تحسن عملية التواصل والحفاظ على شركائها الحقيقيين.

٤- **تفعيل مسؤوليات وأدوار مجالس المؤسسة وجمعية آباء وأولياء التلاميذ**:

وإذا أرادت أن تقوم المؤسسة التربوية بدورها الفعال لتحقيق الجودة التربوية لابد من تفعيل مجالسها(مجلس التدبير- مجالس الأقسام...) لكي تقوم بالأدوار المناطة بها على أكمل وجه، وذلك باحترام تراتبية المجالس واحترام قراراتها وتمكينها من وسائل ممارسة مسؤولياتها وأدوارها المؤسساتية والتربوية.
وإن أي تخليق للحياة التعليمية لابد أن يرتكز على قانون داخلي فعال وصارم كاحترام أوقات الدخول والاستراحة وتجنب ظاهرة الغياب غير القانوني وغير المبرر تشريعيا.ويستحسن أن تفتح لائحة للأساتذة المتطوعين ضمن الطاقم الإداري والتربوي للحفاظ على النظام داخل المؤسسة التربوية. ويمكن أن نضيف مجالس أخرى لها أهمية لايمكن الاستغناء عنها كمجلس التنشيط الثقافي والفني والرياضي. أما أهمية التواصل مع جمعية آباء وأولياء التلاميذ فلا يمكن إنكارها أو التساهل فيها لما تقدمها من تسهيلات في تجهيز المؤسسة والسهر على أمنها ودعمها. ولكن لابد من تأهيل هذه الجمعية عن طريق التوعية وتبادل الآراء وعقد تواصل حميمي بناء قائم على التكامل والتعاون.

٥- **مواضبة مكونات المؤسسة**:

أرى أنه من الضروري لإنجاح مؤسسة الجودة من تضافر الجهود بين جميع مكونات المؤسسة وبنياتها داخل نسق وظيفي قصد تحقيق التنمية الحقيقية، ومساعدة التلميذ على التحصيل المدرسي وتأهيله لمغرب الغد والمستقبل. وهذا التفاعل النسقي لايمكن أن يؤتي ثماره المرجوة إلا عن طريق المواضبة والعمل الجاد والإتقان والاحتكام إلى الضمير والواجب واحترام الوقت والانضباط واحترام كل الفاعلين لبعضهم البعض.

٦- **المؤسسة فضاء اعتزاز وتأهيل للمستقبل**:

إن المدرسة الحقيقية التي يرتاح إليها التلميذ هي مدرسة الحياة، أي المدرسة التي يحس فيها بالسعادة والطمأنينة والدفء. ويكون فيها التواصل حميميا بين التلميذ والأستاذ أو بين التلميذ والإدارة أوبين كل الفاعلين التربويين والشركاء. ويشترط أن تكون المؤسسة التربوية مدرسة للحرية والقيم والمثل العليا تؤهل للشغل والمستقبل، وهذا لا يتحقق إلا بتطبيق سياسة تربوية قائمة على **فلسفة الكفايات والوضعيات** لتحفيز المتعلمين على الابتكار والإبداع والخلق انطلاقا من قدراتهم الذاتية.

خاتمة:

تلكم هي أهم شروط ومواصفات المؤسسة التربوية الجيدة إذا حاولنا الأخذ بها وطبقناها ميدانيا عن طريق تضافر جهود الجميع قصد خلق مؤسسة الحداثة لتغيير المجتمع وخلق الرفاه الاجتماعي والمادي.

١٤ - الجودة التربوية: علاقة الأستاذ بالتلميذ

تعد جودة التعليم أولى الأولويات للسياسات التربوية لدول العالم؛ لما يفرضه عالم اليوم من إكراهات سياسية واقتصادية وتسابق في مجال التكنولوجيا والمبادلات التجارية وهيمنة فلسفة العولمة والتشارك والاتصال. وهذا ما يجعل الدول تفكر في إصلاح المنظومة التعليمية كلما تغيرت الظروف والرهانات المستقبلية والاقتصادية والأمنية. إذا، ما المقصود بالجودة التعليمية؟ وما هو سياق هذه الجودة في نظامنا التربوي المغربي؟ وكيف يمكن للأستاذ أن يحقق هذه الجودة؟ وماهي البدائل والمعيقات؟ هذه هي الأسئلة التي سوف نركز عليها في مداخلتنا المتواضعة.

إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية، فإننا نجد كلمة **الجودة** تعني الإتقان والإحكام، وهي نقيض الرداءة. جاد الشيء جوده وجودة أي صار جيدا. وقد جاد جودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل (١). وبذلك تكون الجودة هي الإتقان القولي والفعلي. وهذه المعاني تذهب إليها أيضا قواميس اللغات الأجنبية(٢) وتجعل من الجودة (كاليتيه) صفة للتمييز بين الجيد والرديء.

وفي المفهوم الاقتصادي الجودة هي تراضي الطرفين: البائع والمشتري حول البضاعة المتعاقد عليها من حيث الكيف والكم. ويعني هذا أن الجودة لها شقان أساسيان: الجانب الكي يتمثل في المردودية، والجانب الكبفي الذي يكمن في الجودة.

ويقصد بالجودة في الميدان التعليمي مأشار إليه وزير التعليم الدكتورحبيب **المالكي** حينما صرح بأن" **الجودة ليست شيئا جامدا، بل إنني أكاد أشبهها بذلك النهر الذي يساعد على إخصاب الأرض حتى تكون في مستوى الآمال المعقودة عليها في ما يتعلق بالمردودية، لأن الجودة، انطلاقا من هذا التشبيه المجازي، مسلسل وليست نقطة في فراغ. لذلك، فحينما نتحدث عن الجودة ينبغي لنا أن نستوعب أننا نتحدث بالضرورة عن الاهتمام بجماليات الفضاء وعن توفير النقل المدرسي وعن الإطعام والداخليات بالعالم القروي، وتطوير المناهج وتجديد الكتب المدرسية. كما أننا حينما نتحدث عن الجودة دائما فإننا نتحدث كذلك عن التكوين المستمر للأستاذ بكيفية متواصلة ودائمة، وتفعيل دور المفتش....لهذا، فإن الجودة بهذا المعنى، هي هدف ووسيلة في الوقت نفسه".٣**

وهناك من يعتبر أن الجودة لا تتحقق إلا عندما تستجيب المدرسة المغربية لما يطمح إليه المغاربة من مستقبل زاهر وآمال معقودة، وعندما يرضى عليها كل التلاميذ والأساتذة والأطر الإدارية والآباء وأولياء الأمور بصفة خاصة،والشعب المغربي بصفة عامة.وإذا عدنا إلى التعليم المغربي وجدنا **الجودة** تقترن ارتباطا جدليا بالإصلاح والتغيير والاستحداث. وقد عرف النظام التعليمي المغربي ورشات إصلاحية كبرى منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. ويمكن أن نحدد مجموعة من هذه الإصلاحات وهي:

١- **إصلاح ١٩٥٧** الذي استهدف تأسيس المدرسة الوطنية المغربية وقد ارتبطت الجودة ضمن هذا المنظور الإصلاحي بالمبادىء الأربعة: التعميم والمغربة والتوحيد والتعريب؛

٢- **إصلاح ١٩٨٥** الذي كان بعنوان(**نحو نظام تربوي جديد**) الذي فرضه التقويم الهيكلي والبنك الدولي والتطور التكنولوجي الهائل، وقد اقترنت الجودة التربوية في هذا الإصلاح التربوي بمراجعة الكتب المدرسية وإعادة النظر في المناهج الدراسية وفي مضامينه وتنويع التعليم وتحسين تدريس اللغات وتعزيز مسلسل التعريب وإعطاء الأهمية للترجمة وفتح شعبة التبريز لتكوين وتقوية المدرسين في المواد العلمية وتنمية العلوم الرياضية والتقنية و إحداث مسالك اللغات لتحقيق إصلاح بيداغوجي ناجع؛

٣- **إصلاح ١٩٩٤** الذي استهدف تجديد منظومتنا التربوية والمؤسسات التعليمية وارتبطت الجودة فيه بمشروع المؤسسة و الشراكة التربوية كما تنص على ذلك المذكرة الوزارية **رقم ٧٣ بتاريخ ١٢ أبريل ١٩٩٤؛**

٤- **إصلاح ٢٠٠٠** الذي يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي خصص مجاله الثالث للرفع من جودة التربية والتكوين من حيث المحتوى والمناهج، لأهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف، وتتم هذه الجودة بمراجعة البرامج والمناهج، والكتب والمراجع المدرسية، والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، وتقويم أنواع التعلم وتوجيه المتعلمين، وتهم هذه المراجعة مجموع المؤسسات العمومية والخاصة. وينطلق هذا الإصلاح من فلسفة الكفايات والوضعيات البيداغوجية.

وبعد أن اهتمت الوزارة بالجانب الكمي كتعميم التمدرس ومحاولة القضاء على الأمية ومحاربة ظاهرة التسرب الدراسي والفشل التربوي وتعثر التلاميذ، وجدت الوزارة نفسها أمام مشكل عويص ألا و هو تدني مستوى التعليم وهزالة المردودية والضعف اللغوي والعلمي والتقني لدى التلميذ وعدم قدرته على التكيف مع الوضعيات التكنولوجية والإعلامية الجديدة؛ مما جعل الوزارة تفكر في الاهتمام بالجانب الكيفي بدل الكمي الذي استنزف أموالا باهضة من ميزانية الدولة التي وصلت إلى حد ٢٦% من الميزانية العامة للبلاد. ويقول **الدكتور محمد الدريج** في هذا الصدد" **إن الانكباب على حل المشاكل الكمية خاصة ما ارتبط منها بالخلل بين العرض والطلب(صعوبات تعميم التعليم وتمويله وترشيد الإنفاق عليه...) لا ينبغي أن يشغلنا عن العناية بجودة التعليم والتي ... تشكل هدفا يهم كل الفاعلين في المجال التربوي- التعليمي على الصعيد العالمي"(٤).**

وترتبط الجودة في منظومتنا التربوية بجانبين أساسين وهما: جودة الإدارة و جودة المنظومة التربوية وعملياتها التعلمية / التعليمية. ويمكن الذهاب بعيدا بأن الجودة لا يمكن أن تتحقق إلا في مجتمع ديمقراطي حقوقي وحداثي يؤمن بالعلم والنظام والابتكار والإبداعية والعمل الجماعي وتقديس العمل والتفاني فيه، ويؤمن كذلك بالانفتاح والحوار والتناص الثقافي ويساهم في إثراء الحضارة الإنسانية.

وإذا عدنا إلى المدرسة التربوية وبالضبط إلى دور الأستاذ ومسؤوليته في تحقيق الجودة البيداغوجية والديداكتيكية فإننا نجد هذه الجودة مغيبة إلى حد كبير

لأسباب ذاتية وموضوعية من الصعب تحديدها بدقة ووضوح بسبب تشابك المنظومة التربوية بالمنظومة الإدارية والاقتصادية والسياسية. وعلى الرغم من ذلك يمكن أن نساهم بتصور نظري لتحقيق الجودة في العملية الديداكتيكية من خلال تشخيص العيوب والزلات وإرساء البديل التربوي. فكيف يمكن- إذا- تحقيق هذه الجودة التي تتغير بتغير الظروف والمستجدات البيداغوجية ؟!

عند تحديد مدخلات العملية الديداكتيكية وتسطير خطواتها علينا أن نستوعب الغايات الكبرى لفلسفة التربية والمرامي المرجوة والمواصفات المطلوبة من منظومتنا التربوية، وهنا ننطلق من **فلسفة الكفايات** التي تحث عليها المذكرات الوزارية باعتبار أن الكفايات بديلا تربويا أساسيا لتأهيل النشء وإعداد المتعلمين لمجتمع الشغل؛ إذ يتطلب المجتمع التكنولوجي المعاصر وسياسة العولمة والتسابق الإعلامي من المدرسة أن تكون وظيفية تكون أطرا قادرة على تشغيل دواليب المجتمع ولاسيما آلياته الإنتاجية والخدماتية، ولن يتم هذا إلا بمدرسة إبداعية تعتمد على الابتكار وخلق القدرات المندمجة لدى التلميذ، وتغرس فيه قيم الابتكار والإبداع والانفتاح والحوار والتعلم الذاتي والاشتغال في فرق تربوية وعمل جماعي مثمر. وإذا كانت **الكفايات** منطلقا فلسفيا براجماتيا للعملية الديداكتيكية، فإن المحتويات والمجزوءات ينبغي كذلك أن تساير هذا التحول وأن تكون عبارة عن تعلمات في شكل وضعيات ومشاكل وعوائق سيواجهها المتعلم في الواقع، أي لابد من إدخال المجتمع إلى قلب المدرسة وأن نهيىء المتعلم لأسئلة الواقع المفاجئة. ويعني هذا أن تكون المحتويات عبارة عن مشاكل ووضعيات صعبة تتطلب الحلول المستعجلة بأداء فعال، وتعكس نفس المشاكل والأزمات التي سيتلقاها المتعلم في المجتمع عندما سيحتك به. ولابد أن تتجدد **الطرائق البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية** لمسايرة التطور البيداغوجي ومتطلبات سوق الشغل والتطور العلمي والتكنولوجي، وهنا لابد من الاستفادة من كل الوسائل الإعلامية المتاحة راهنا في الساحة الثقافية والعلمية والتواصلية، وتتبع كل الوسائل الجديدة لتجريبها قصد تحقيق الحداثة والمساهمة في إثراء المنظومة التربوية المغربية. ولايمكن كذلك لهذه العملية أن تنجح إلا إذا وفرنا للأستاذ فضاء بيداغوجيا ملائما وصالحا كمدرسة الحياة، ومجتمع الشراكة ومؤسسة المشاريع، وإصلاح الإدارة، وإصلاح المجتمع كله، وتحسين الوضعية الاجتماعية للمدرس وتحفيزه ماديا ومعنويا والسهر على تكوينه بطريقة مستمرة، وتحسين وسائل التقويم والمراقبة على أسس **بيداغوجيا الكفايات** والوضعيات والمجزوءات، وتكوين أطر هيئة التفتيش ليقوموا بأدوارهم المنوطة بهم التي تتمثل في تأطير المدرسين وإرشادهم إلى ماهو أحدث وأكفى وأجود. ولايمكن أن ينجح المدرس في عمليته التعليمية – التعلمية إلا إذا سن سياسة الانفتاح والتعاون والحوار والعمل في إطار فريق تربوي، واهتم بالبحث العلمي والإنتاج الثقافي لإغناء عدته المعرفية والمنهجية والتواصلية لصالح المتعلم والمدرسة المغربية.

وخلاصة القول: لايمكن الحديث عن الجودة التربوية ضمن المنظومة التربوية والعملية الديداكتيكية إلا إذا وفرنا الظروف المناسبة للمدرس ماديا ومعنويا، وغيرنا عقلية المحافظة والتكريس واستبدلناها بفلسفة التغيير والإبداع، وأصلحنا المدرسة و الإدارة و المجتمع، وأقمنا نظاما ديمقراطيا عادلا، ومجتمعا حداثيا، وأرسينا مجتمع حقوق الإنسان.

الهوامش:

١- ابن منظور: **لسان اللسان، تهذيب لسان العرب**، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ج١، ط١، ١٩٩٣، ص: ٢١٥

٢ ,Paris, éd, ١٩٩٢ , **Petit Robert** – "Qualité" ١٥٧٤ : p ,

٣- الدكتور حبيب المالكي:(قالوا......)، **جريدة الصباح**، السنة الخامسة، العدد١٤٧٤، الجمعة ٢٠٠٤/١٢/٣١؛

٤- د. محمد الدريج: **مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية**، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، ط١، ١٩٩٦، ص: ٧٦.

لا يمكن الحديث عن الجودة التربوية إلا إذا فعلناها ميدانيا وتطبيقيا على مستوى التدريس والإدارة والمؤسسة.

١٥ ـ الارتقاء بجودة التعليم

١- **سياق ممارسة مهام الإدارة التربوية والتأطير**:

إداريا، يلاحظ مجموعة من المشاكل التي تحول دون الارتقاء بجودة التربية والتعليم كنقص الأطر الإدارية وغياب الأعوان؛ مما يجعل مهمة الحراسة العامة صعبة في التحكم في بنية المؤسسة ومقوماتها البشرية بسبب نقص المساعدة. وحتى إن كان هناك أعوان فإنهم سرعان ما يتقاعسون في المهمة المنيطة بهم أو يغادرونها بسبب تماطل الدولة والوزارة في دفع أجورهم وتعويضاتهم، والتأخر في صرف حقوقهم التي قد تصل سنوات عديدة، ولاسيما أثناء ترسيمهم أو الاستفادة من الترقيات المخصصة لهم.كما أن هناك تعدد المهام الإدارية الخاصة بكل موظف مما يحول دون تأدية مهامهم الإدارية. ونسجل كذلك غياب التواصل بين المدرسين والإدارة وانعدام التنسيق المشترك بينهما.

ونقترح للحصول على الجودة في هذا الإطار الإداري مجموعة من النقط التي نراها وجيهة وسديدة مثل:ضرورة تفعيل المجالس كمجلس التدبير ومجلس الأقسام...كما ينبغي أن يشترك الكل في تدبير المؤسسة والتعامل أفقيا بدل التعامل العمودي القائم على إصدار الأوامر. ولكي تكون الإدارة فعالة نرى أنه من المستحسن أن تعين الأطر الإدارية من مدير وناظر وحارس عام... عن طريق الامتحانات والمباريات والتكوين في مراكز خاصة والتوفر على المؤهلات العلمية وإتقان اللغات. ويفضل مقياس التشبيب في الاختيار بدلا من الأقدمية أو التقادم.

ولابد أن يكون التأطير فعالا للارتقاء بجودة التربية والتعليم؛ وذلك باختيار المؤطرين أصحاب الشواهد العليا و الأساتذة الباحثين في مهمة الإشراف على الأساتذة وتأطيرهم.ويجب أن يتجاوز المفهوم القديم للتأطير الذي مازال يتعامل به بعض المفتشين نحو مفهوم جديد قوامه الإبداع والبحث وعقد الندوات العلمية والبيداغوجية واللقاءات وإنجاز الدروس التجريبية وفق المستجدات التربوية الراهنة.

٢- **سياق ممارسة مهمة التدريس**:

غالبا ما يقدم المدرس خبراته الديداكتيكية ودروسه في غياب الكتب المقررة الأساسية مثل مادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي (شعبة الجذع المشترك)، كما يلاحظ افتقار مؤسساتنا للوسائل التعليمية السمعية والبصرية والتكنولوجية؛ مما يؤثر هذا سلبيا على مستوى التلاميذ وعدم الارتقاء بهم معرفيا ومنهجيا وتجريبيا. وعلى الوزارة أن تحل التناقض الحاصل في المذكرات الإدارية التي تنص على ضرورة الحفاظ على السير العادي والملائم داخل القسم، وفي نفس الوقت تحرم على المدرس طرد التلميذ وإخراجه من القسم على الرغم من عدم إحضاره للكتب المدرسية. ومن الأفضل أن تحقق الإدارة التوازن في توزيع

المستويات الدراسية على الأساتذة؛ لأن بعض الأساتذة تسند لهم نفس المستويات كل سنة. ولابد من إيجاد حلول لمشاكل التقويم وتنقيط فروض التلاميذ، إذ يختلف التقييم من مدرس إلى آخر، وعلى المدرسين العمل بالمذكرات الإدارية الداعية إلى ضبط الغش ومحاربته في الامتحانات الوطنية والجهوية لتوفير تكافؤ الفرص بين المتمدرسين.

وهناك نقطة مهمة أخرى، وهي أن يتم تعيين محضر لمختبر الفيزياء وآخر في العلوم الطبيعية في كل مؤسسة تربوية، علاوة على ضرورة إسناد مادة الترجمة للأساتذة المتخصصين بدلا من الحلول الترقيعية التي تلتجىء إليها الوزارة من حين إلى آخر لتوفير المدرسين عن طريق التكليف العشوائي، إذ تسند لمدرس مادة الإعلاميات مادة الرياضيات والعكس صحيح أيضا في شتى المواد، كما ينبغي تفعيل مذكرة إعادة الانتشار لضمان العدالة في التوزيع خاصة أثناء المرض.

٣- أوضاع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات الأساسية:

من المعروف أن مستوى التحصيل متدن لدى التلاميذ في جميع المواد والمسالك والشعب بدون استثناء وذلك راجع لعدة أسباب ذاتية وموضوعية.ويمتد هذا التدني عبر التعليم الابتدائي والإعدادي ليصل إلى المستوى الثانوي.و من الأسباب التي كانت وراء ذلك التدني سياسة الكم بدل الكيف؛ لأن الغرض هو التعميم والقضاء على الأمية مما أثر سلبا على مستوى التلاميذ المغاربة مع بعض الاستثناءات التي لا يقاس عليها. إذ وصلت الغرابة في التعليم الابتدائي أن ينجح التلميذ من القسم السادس إلى السنة السابعة من التعليم الأساسي بنقطة (صفر٠٠).لذا، نقترح حلا موضوعيا للخروج من هذه الأزمة هو أن يكون ٢٠/١٠ هو معدل النجاح في جميع مستويات التعليم الأساسي والثانوي إذا أردنا أن نحقق جودة فعالة وميدانية، ولكن مع توفير جميع الظروف لتطبيق هذا المقياس التقويمي.

ونرى أنه من اللازم أن نخلق مدرسة الإبداع والبحث والابتكار والتنشيط الفني والثقافي والعلمي والتقني بدلا من أن نرهق التلاميذ بدروس الحفظ والتلقين. وهنا لابد أن ننطلق من فلسفة الكفايات لجعل التحصيل قائما على حل الوضعيات والمشاكل.ومن المفيد أن نقنع التلاميذ باقتناء الكتب والمجلات والصحف وأن يستغل أوقات فراغه استغلالا جيدا، ومن الضروري كذلك أن نقوم بتحسيس الآباء وأولياء التلاميذ عبر الوسائل السمعية والبصرية والإعلام المكتوب في تحسين الأوضاع والمشاركة في بناء جيل الغد عن طريق تنويرهم علميا ورياضيا وثقافيا.كما يلعب الهندام أو الزي الموحد دورا هاما في تمييز التلميذ عن غير التلميذ وتحقيق عدالة اجتماعية بدون فوارق طبقية.

٤- سياق تتبع وتقييم المستجدات التربوية(التقويم):

من المعلوم أن التعليم المغربي مازال حقلا للتجارب التربوية والطرائق الديداكتيكية والمستجدات التربوية مثل فلسفة الأهداف ومشروع المؤسسة والشراكة ومدرسة الحياة والتعليم عن طريق الكفايات والوضعيات.ولكن هذه المستجدات مازال المدرس المغربي لم يستوعبها بسبب غموضها وارتجاليتها وعدم تطبيقها لمدة كافية لمعرفة نجاعتها؛ مما يجعل المدرسين حائرين لا يعرفون ماذا يقدمون وماذا يؤخرون .ويعني هذا أن التعليم المغربي يخضع للتجريب والاختبار واستنساخ النظريات الغربية دون تبيئتها بشكل حقيقي؛ لأن هذه النظريات ولدت غريبة عن المجتمع المغربي، فلابد أن تكون نابعة من التربة والذات المغربية، كما أن كثيرا من المدرسين لا يتوصلون بالمذكرات والشروحات التي تنص على هذه المستجدات التربوية بسبب انعدام التنسيق والتأطير والتردد في الأجرأة الميدانية كما وقع **لفلسفة الكفايات ومشروع المؤسسة** الذي لا يعرف عنه الأساتذة أي شيء من الناحية العملية والميدانية.

٥- الحد من ظاهرة الانقطاع والتكرار المدرسي:

يبدو لكل مراقب ومتتبع للشأن التربوي أن المدرسة المغربية بدأت تعرف ظاهرة الانقطاع الدراسي والتكرارle redoublement، وذلك راجع إلى انسداد آفاق المستقبل أمام الناشئة المغربية وحاملي الشواهد العليا، ونمو ظاهرة البطالة باستمرار مع تراجع الاستثمار ومعدل النمو الاقتصادي. وقد أصبح التحصيل المدرسي في المغرب عند الكثير من الأسر مضيعة للوقت؛ لأن فرص الشغل نادرة وغير متوفرة، ومن المستحيل أن يجد المرء عملا في هذا الواقع المتردي. وقد نتج عن هذا الوضع المأساوي تفكير التلاميذ في الهجرة وعدم الرغبة في التحصيل المدرسي مما سبب في التكرار الدراسي والهدر بشكل ملحوظ، ناهيك عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية القاسية التي تدفع التلميذ إلى عدم متابعة دراسته.

ولتفادي هذه الظاهرة، لابد من توفير الشغل وخلق الأمل في نفوس المتمدرسين، ومساعدة الفقراء اجتماعيا عن طريق المنح والتضامن الاجتماعي وخلق الشراكات فضلا عن عملية تحفيز المتفوقين والتنويه بهم وتشجيع المواهب تشجيعا حقيقيا، و العمل الجاد على تحسيس التلاميذ إعلاميا على المستوى الوطني بمآسي الهجرة وأخطارها المرتقبة.

خاتمة:

هذه هي أهم المقترحات والتوصيات لتفعيل الجودة التربوية ميدانيا، وهي تمس الجانب التربوي والإداري.

١٦- جودة البرامج والمناهج

لتحقيق الجودة في مجال التربية والتعليم والوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية الديداكتيكية لابد من الاهتمام بالبرامج والمناهج الدراسية وإعادة النظر فيها.

١- المناهج والبرامج:

عند وضع المناهج والبرامج الدراسية لابد من وضع مجموعة من المعايير والمقاييس والمواصفات الضرورية لتأهيل تعليمنا لكي يلتحق بركب التنمية والتطور والازدهار. ومن أهم هذه المعايير: الحداثة والمعاصرة والاستجابة لحاجيات المجتمع ومؤسساته الاقتصادية، والانفتاح على مستجدات العلوم والفنون والآداب والتكنولوجيا على غرار الدول المتقدمة أو السائرة في طريق النمو كدول جنوب آسيا مثل:**الصين وهونغ كونغ وتايوان وسانغفورة وكوريا الجنوبية**. ومن الأفضل أن تقوم هذه المناهج على فلسفة الكفايات استجابة لمتطلبات السوق والعولمة ومتطلبات المقاولة المغربية أو المستثمرة داخل المغرب.إضافة إلى ذلك، لابد أن تنطلق هذه المناهج من فلسفة ميثاق التربية والتكوين وأن تعمل على تشرب مرتكزاته ودعاماته ومبادئه لتخطي كل العقبات والأزمات التي يعانيها التعليم المغربي، علما أن الميثاق غني بكثير من البنود والمقررات التي يمكن أن تساهم في إثراء منظومتنا التربوية والتعليمية، كما على هذه المناهج أن تتطور بتطور الطرائق البيداغوجية الحديثة لمواكبة التطور العالمي في مجال التواصل والإعلاميات والتطور التقني.

ومع توقيع المغرب على اتفاقية **الكاط** واتفاقيات التبادل الحر الثنائية أو الجماعية، نرى أنه من الضروري أن يحدث الانفتاح ومسايرة متطلبات العولمة على مستوى البرامج والمناهج الدراسية.ولا يعني هذا إهمال الموروث المحلي الخصوصي والقيم الوطنية ، فلا بد من تجزيء المناهج والبرامج لتراعي ثلاثة جوانب أساسية، وهي:

١- الثقافة العالمية ذات البعد الإنساني؛
٢- الثقافة الوطنية؛
٣- الثقافة المحلية.

ولا ننسى كذلك ضرورة مواكبة هذه البرامج والمناهج لمعايير التقويم والدوسيمولوجيا الحديثة لتكون المحتويات والخبرات الديداكتيكية أكثر إجرائية وتطبيقا وقابلية للمراجعة والنقد الذاتي والفيدباك.ولا يمكن أن يتحقق إصلاح المناهج إلا بتوفير الوسائل المادية والمعنوية والبشرية وإلا سيبقى هذا الإصلاح الذي تتطلع إليه وزارة التربية والتعليم إصلاحا طوباويا دونكيشوتيا خياليا لا يعتمد على مرتكزات حقيقية وواقعية وميدانية. ولا ينبغي أن تكون هذه البرامج والمناهج إملاءات من دول أجنبية أو من قبل دول المركز نخضع لها باعتبارنا دولا محيطة متروبوليا أو اقتصاديا أو سياسيا(مثل التبعية الفرنكوفونية)، وألا تكون نتاجا

للضغوطات الدولية وشروط الأبناك المانحة كالبنك الدولي وصندوق النقد العالمي، أي ألا يكون الإصلاح خارجيا. ولا يعني هذا ألا نستفيد من خبرات الدول الأجنبية، بل علينا أن نلم بتجارب الدول المتقدمة **كألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا واليابان** وخبرات **التنينات الأربعة**. ومن الأحسن أن نراعي في وضع هذه البرامج نظام المجزوءات **les modules** والتناغم والتكامل بين وحدات المقرر والمواد المدرسة لتحقيق الاتساق والانسجام البيداغوجي انسجاما مع فلسفة الكفايات والوضعيات، كما ينبغي أن تكون هذه البرامج والمناهج واضحة ودقيقة وقابلة للأجرأة والتطبيق.

ومن أولى الأوليات، أن يستشير المسؤولون في الوزارة المركزية الذين تناط بهم مهمة وضع البرامج والمناهج كل الفاعلين التربويين بما فيهم الأساتذة والمفتشون والمتمدرسون وأولياء التلاميذ وكذلك الأطر الإدارية والشركاء الذين تستوجبهم مدرسة الحياة la vie scolaire، وألا يكون تنزيل البرامج والمناهج بشكل عمودي.

ونرى من الأفضل كذلك، أن ترتكز هذه البرامج والمناهج التربوية على ثوابت الأمة كالدين والعربية والأمازيغية أي أن تستجيب لمكونات الدولة المغربية بدون إيديولوجية أو عرقية شوفينية ومزايدات سياسوية أو نقابوية أو إسلاموية، دون الانفصال عن المنظور الإسلامي والعربي والقومي.

وعندما نصدر أي إصلاح تربوي جديد أو أي تغيير لابد من تأهيل الأساتذة لاستيعاب هذا الإصلاح عن طريق التكوين والتأطير والشرح والتفسير والإعلا م، وتمكينهم بكل المذكرات والقرارات الوزارية والجهوية ليتمكنوا من تطبيق مقترحات الوزارة وأجرأة قراراتها ومذكراتها في أحسن الظروف.

ولابد أن نشير في الأخير إلى ما تم الإشارة إليه سالفا وهو أن تتضمن هذه البرامج والمناهج فلسفة وطنية قائمة على التواصل والتسامح والأخوة، وأن تكون نابعة من التربة المحلية ومن الذات المغربية.

٢- <u>الكتب المدرسية</u>:

وللحصول على الجودة التربوية لابد أن توفر الوزارة الكتب المدرسية في الوقت المناسب وبأثمان معقولة. ومن المؤكد عليه أيضا أن تتلاءم كثافة المحتويات مع السياق الزمني للسنة الدراسية وإيقاعها المقنن. ومن الضروري كذلك أن يعاد النظر في بعض الكتب ذات الكم الهائل ولاسيما في مجال العلوم الطبيعية والفيزيائية والكيميائية والرياضيات والاجتماعيات والتربية الإسلامية...

ونرى أنه من اللازم تغيير المقررات الدراسية مع تغير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لمواكبة المستجدات الموجودة في الساحة العلمية والفنية والأدبية والتقنية. ويلاحظ كذلك أنه من الأفضل أن تتغير المؤلفات الأدبية والفنية في التعليم الثانوي التأهيلي كل أربع سنوات لتفادي الملل والتكرار والروتين ولاسيما في شعبتي اللغة العربية و الفرنسية.ولابد أن تتأسس الكتب المدرسية على معايير الحداثة والمعاصرة وجودة المحتويات والشكل والإخراج المطبعي الملون

مراعين في ذلك شروط التلقي والتقبل وسيكولوجية القراءة والبعد الاجتماعي وسيميولوجية التواصل. ومن الحضاري كذلك أن يكون هناك تنوع في الكتب المدرسية والكتب الموازية بشرط أن تستجيب لشروط دفتر التحملات التي ترسيها وزارة التربية والتعليم وأن تكون مصححة ومنقحة، وأن تدقق في مفاهيمها ومصطلحاتها العلمية المتفق عليها دوليا ووطنيا وعلميا ومؤسساتيا ولسانيا. وهنا لابد كذلك من توحيد اللجان التي تضع الكتب المدرسية لكي لا يقع نشاز بينها أوعدم التكامل والتنسيق؛ مخافة من التناقض المنهجي أو المعرفي أو الديداكتيكي.ومن المفيد مرجعيا وعلميا، أن نسترشد بكتب محلية وجهوية تطبيقا لشعار الوزارة: الجودة/الجهوية/القرب.ولن تعطي العملية التربوية ثمارها إلا إذا ألزمنا تلامذتنا بإحضار الكتب المدرسية خاصة مع ندرة الوسائل الديداكتيكية. ولابد أن ننبه إلى أمر مهم وهو أن نترك الحرية للأستاذ لاختيار كتاب المقرر المناسب مراعيا مستوى الفئة المدرسية المستهدفة، علاوة على ضرورة تنويع المصادر في تهييء المادة المعرفية لإنجاح العملية البيداغوجية داخل الفصل الدراسي. وما ينبغي أن نشير إليه أيضا أن تكون هذه الكتب المدرسية ذات محتويات حيوية وديناميكية مرتبطة بالفضاء الذي يعيش فيه التلميذ، وأن تواكب المستجدات في ميدان الإعلام والتواصل والإحصاء كما هو الشأن في المواد الاجتماعية، وأن تراعي هذه الكتب والمقررات ميولات التلميذ وأهوائه وقيمه الوطنية والدينية والحضارية، وأن تبتعد عن تكريس إيديولوجيات معينة، بل عليها أن تكون ذات محتويات إنسانية عادلة وذات أبعاد اجتماعية ديموقراطية. بله عن ذلك، أن تكون متماثلة مع أهداف المنهاج وفلسفة الكفايات، وأن تكون محتويات هذه الكتب عبارة عن وضعيات وسياقات تربوية قابلة للتقويم والاختبار.

٣- **<u>استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية</u>**:

وإذا انتقلنا إلى استعمال الزمن، فهو الذي ينظم العملية الديداكتيكية من جميع جوانبها.لذا لابد أن ينبني على مجموعة من المقومات الأساسية كالاعتماد على الإيقاع الزمني الوظيفي، واحترام الأعياد الدينية، وإعطاء الأسبقية للمواد الرئيسية على حساب المواد الثانوية أو التكميلية لكل مسلك على حدة، وضرورة التخفيف من حجم ساعات المدرس والتلميذ معا؛لنعطي لهما فرصة للتحضير وتهييء ما يجب تهييئه من خبرات التعلم ووحدات المقرر.ويستلزم هذا الإيقاع الزمني أن تنوع الإدارة من المستويات الدراسية لكل أستاذ تفاديا للروتين القاتل حسب الكفاءة التي سيظهرها المدرس في الحقل التدريسي والتربوي.وعند وضع الاستعمالات الزمنية من الأفضل أن تراعي مبادىء السيكولوجيا والشروط التربوية، وأن يستشار الأساتذة في وضعها ومناقشتها بطريقة موضوعية مع الأخذ بعين الاعتبار إكراهات بنية المؤسسة والبنى النسقية الأخرى. ونلح أن تكون برمجة الإيقاع الدراسي مضبوطا ودقيقا وإنسانيا وعادلا يرضي كل الأطراف الفاعلة أي لاضررولاضرار.
ومن خصائص هذا الإيقاع كذلك، أن يستجيب مع مؤهلات المدرس وخصوصيات المتعلم والجودة الكفائية وسمات مدرسة الحياة السعيدة، ولن يتم ذلك إلا إذا تحكمت

الوزارة في تنظيم الحركة الانتقالية في وقتها المحدد(أي في آخر السنة الدراسية)، وانطلاق محدد للموسم الدراسي لمساعدة المؤسسات التربوية في توفير إيقاع تربوي ناجح وهادف وضبط الحاجيات الممكنة. ونرى أنه آن الأوان للعمل بنظام **سيكماsigma** في تسيير المؤسسة التربوية كما ينص على ذلك ميثاق التربية والتكوين.

٤ - **ظروف التعليم بالقسم**:

من الأوليات البيداغوجية والديداكتيكية لتحقيق الجودة في ميدان التعليم لابد من تحسين ظروف التعلم والتعليم انسجاما مع مدرسة الحياة أولا، وتطبيقا لمبادىء ميثاق التربية والتكوين ثانيا. ولن يتحقق ذلك إلا بالتخفيف من أعداد التلاميذ وتوفير الإمكانيات المادية والتجهيزات المناسبة وتحديث الأقسام وعصرنتها، وذلك بتوفير الوسائل التكنولوجية والإعلامية المعاصرة(الكمبيوتر والإنترنت...).

ويستلزم هذا التحسين كذلك صباغة الأقسام بالألوان التي يرتاح لها الأستاذ والتلميذ معا، وتجهيزها بمختبرات حديثة تتوفر على تقنيات وآليات أكثر عصرنة تتطلب وجوب المحافظة عليها، ولا بد أن تتوفر المؤسسات التربوية على آلة للاستنساخ لتسهيل عمليات طبع الفروض والامتحانات.ولابد من تنظيف الأقسام والجدران وتأهيل التلميذ أخلاقيا ومعرفيا للمشاركة في هذا الورش الإصلاحي بطرق ديموقراطية مقنعة. كما أن مدرسة الحياة التي تدعو إليها الوزارة من الضروري أن تستند إلى التنشيط الفني والثقافي والعلمي. ونلح كذلك على وجوب توفير الأطر التربوية والإدارية و الأعوان المساعدين بالقدر الكافي، مع ضرورة إيجاد المحلل النفساني والباحث الاجتماعي داخل المؤسسة لتصحيح العلاقة التواصلية خصوصا بين التلميذ والأستاذ، وأيضا لتفادي الاصطدامات المتكررة بين التلميذ والتلميذ أو بين التلميذ والأستاذ أو بين التلميذ والإدارة.

الخاتمة:

تلكم هي أهم الشروط والاقتراحات والتوصيات التي نراها مناسبة لتحقيق جودة كفائية وحداثية لمنظومتنا التربوية في مجال البرامج والمناهج ووضع الكتب المدرسية وتوظيف الإيقاع المدرسي وتحسين ظروف القسم.[١٤]

١٧- الكفايات والوضعيات

إذا كانت بيداغوجية الأهداف تجزيئية وهرمية ولا سياقية، فإن بيداغوجية الكفايات سياقية وشاملة و مندمجة ووظيفية. وتعد الوضعيات من أهم العناصر التي ترتكز عليها الكفاية، ومن أهم محكاتها الجوهرية لتقويمها إنجازا وأداء ومؤشرا. ولايمكن تصور الكفايات بدون الوضعيات تماما؛ لأنها هي التي تجعل من الكفاية وظيفة لا سلوكا، وهي التي تحكم على أهلية القدرات و مدى ملاءمتها للواقع وصلاحيتها للتكيف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة.

١/ تعريف الكفـــــــاية:

قبل تعريف الوضعية، علينا أن نعرف الكفاية والمقصود بها لكي تتضح دلالات مفهومنا الديداكتيكي الذي نريد الخوض فيه، وهكذا تعرف الكفاية **عند جيلي** بأنها " نظام من المعارف المفاهيمية(الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة – الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية"(١). وتعرف الكفاية كذلك على أنها " هدف- مرمى متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة"(٢). ويعرفها **فيليب بيرنو** بأنها" القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية(معارف، قدرات، معلومات، الخ) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"(٣). ويرى **د. محمد الدريج** أن هذه الكفايات" ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات- مشاكل تتألف منها المواد الدراسية"(٤). وفي رأيي، أن الكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال.

ويظهر لنا من مجموعة من التعاريف للكفاية أنها تنبني على عناصر أساسية يمكن حصرها في:

١- القدرات والمهارات؛
٢- الإنجاز أو الأداء؛
٣- الوضعية أو المشكل؛
٤- حل الوضعية بشكل فعال وصائب؛
٥- تقويم الكفاية بطريقة موضوعية.

وهكذا، يبدو لنا أن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية/ الإشكال، أي أن الكفاية قائمة على إنجاز المهمات الصعبة وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي. إذا، فالعلاقة الموجودة بين الكفاية والوضعية هي علاقة استلزام اختباري وتقييمي وديداكتيكي.

٢ الوضـعية والـسياق: Situation et contexte -

إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية **كلسان العرب والمعجم الوسيط** فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة؛ بل نجد كلمة **وضع موضعا ومواضع** الدالة على الإثبات في المكان، أي أن **الوضعية** بمثابة إطار مكاني للذات والشيء.(٥) ولكن في اللغات الأجنبية نجد حضورا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد. ففي **معجم أكسفورد الإنجليزي** نجد أن الوضعية تعني " معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص وفي مكان خاص"(٦)، وتقترن الوضعية بدلالة أخرى وهي **السياق** الذي هو" عبارة عن **وضعية** يقع فيها شيء، وتساعدك بالتالي على فهمه"(٧). أما **معجم روبير** فيرى أن **الوضعية** هي " أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجه الشيء أو يتموقع" (٨) أي أن الوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحدد **السياق** في هذا المعجم على أنه " مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث"(٩).

ويمكن أن نفهم من كل هذا أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمنية والحالية التي تحيط بالحدث وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السياق والظروف والعوائق والمواقف والمشكلات والمشاكل والصعوبات والاختبارات والمحكات والحالة والواقع والإطار والإشكالية...الخ.

وتعرف الوضعية في مجال التربية والديداكتيك بأنها" وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"(١٠). أي أن الوضعية واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة. إن الوضعية- حسب **د. محمد الدريج**- " تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف **بالكفاية**"(١١). ونفهم من هذا، أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية / التعلمية والمهنية. وتعتبر المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات، ولاسيما أنه ينبغي أن نعد التلميذ للحياة والواقع لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، وأن يتعلم الحياة عن طريق الحياة؛ وألا يبقى التلميذ رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان. أي أن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية كالمنفعة والإنتاجية والمردودية والفعالية والفائدة المرجوة من المنتوج، والإبداعية، وهو تصور الفلسفة الذرائعية لدى **جيمس جويس وجون ديوي وبرغسون والثقافة الأنجلو سكسونية** بصفة عامة.

٣/ ســـياق بيداغوجية الوضـــعيات:

لايمكن فهم الوضعيات إلا إذا وضعناها في سياقها الاجتماعي والتاريخي، وهو نفس سياق بيداغوجية الكفايات، إذ استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرن العشرين توفير أطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها؛ مما دفع بالمجتمع الغربي ليعيد النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها وذلك بربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل لمحاربة البطالة والفشل المدرسي واللامساواة الاجتماعية. ويعني هذا ربط المدرسة بالمقاولة والحياة المهنية والعولمة والقدرة التنافسية المحمومة. أي على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع لتغييرهما وإمدادهما بالأطر المدربة والكفئة والمتميزة، فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي. إذا، كل هذه العوامل هي التي كانت وراء عقلنة المناهج التربوية وجعلها فعالة ناجعة ذات مردودية تأطيرية وإبداعية.

وقد حاولت دول العالم الثالث ، بما فيها الدول العربية (تونس والمغرب وسلطنة عمان مثلا)، أن تتمثل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجية الكفايات والوضعيات لمسايرة المستجدات العالمية ومتطلبات السوق اللبرالية وتفادي البطالة والثورات الاجتماعية وظاهرة الهجرة بكل أنواعها، وحاولت تبيئتها في مدارسها لخلق الجودة والعقلانية وتحصيل المردودية الفعالة. وبذلك أصبحت التربية تابعة للسياسة الاقتصادية للدولة وظروفها الاجتماعية والتمويلية. ويقول **نيكو هيرت**_في هذا الصدد:"ما هو إذا عالم اليوم هذا ؟ يتميز محيطنا الاقتصادي بعنصرين اثنين : أولا تقلب بالغ وثنائية اجتماعية قوية. ينجم عن احتدام الصراعات التنافسية وإعادة الهيكلة وإغلاق المصانع وترحيل وحدات الإنتاج، واللجوء المتسارع إلى اختراعات تكنولوجية زائلة أكثر فأكثر(سواء في مجال الإنتاج أو في مجال الاستهلاك). وفي هذا السياق تتمثل إحدى أهم مساعي أرباب العمل في المرونة: أي مرونة سوق العمل ومرونة العامل المهنية والاجتماعية ومرونة أنظمة التربية والتكوين وقابلية تكيف المستهلك.

مازالت سوق العمل حاليا منظمة بشكل قوي على أسس المؤهلات، أي على أساس الشواهد. وتمثل الشهادة جملة معارف ومهارات معترف بها، تخضع لمفاوضات جماعية وتخول حقوقا بشأن الأجور وشروط العمل أو الحماية الاجتماعية. ولإتاحة دوران أكثر ليونة لليد العاملة، بات أرباب العمل يسعون لتدمير هذا الثنائي المتصلب: مؤهلات- شواهد، واستبداله بالثنائي كفايات- شواهد مبنية على وحدات تكوين(مصوغات أو **مجزوءات** **Modulaire**)"(١٢).

٤/ أنــواع الوضعــــيات:

إن الوضعيات مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ المتسلح بمجموعة من

المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية قصد حلها والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة عبر مجموعة من التعلمات المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لدى التلميذ، وهذه هي التي ستحدد لنا أنماط الوضعيات – المشاكل على **مستوى مؤشرات الأطر السياقية:**

١- **الوضعية المكانية**:

- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة الإنشاء **داخل القسم؛**
– أن يكون قادرا على إجراء التجربة **داخل المختبر.**

٢- **الوضعية الزمنية:**

- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة قصيدة شعرية **في ساعتين؛**
– أن يقطع التلميذ مسافة ٤٠ كلم **في ساعتين**.

٣- **الوضعية الحالية**:

- أن يمثل التلميذ هذا الدور المسرحي **بطريقة كوميدية؛**
- أن يسبح التلميذ **على ظهره** في مسبح المدرسة.

٤- **الوضعية الأداتية أو الوسائلية:**

- أن يكتب التلميذ نصا من ألف كلمة **بواسطة الكمبيوتر**؛
- أن يقفز التلميذ بواسطة **الزانة**.

٥- **الوضعية الحدثية أو المهارية**:

- أن يكون التلميذ قادرا على **إنجاز تقطيع هذا البيت الشعري وتحديد بحره؛**
- أن يكون التلميذ قادرا **على إصلاح الآلة** الموجودة فوق الطاولة.

٦- **الوضعية التواصلية:**

- أن يكون قادرا على **استخدام أسلوب التحذير**، وهو يتكلم بالإسبانية مع شخص يدخن سيجارة في الحافلة؛
- أن يكون قادرا على **التواصل بالإنجليزية**، وهو يكتب رسالة إلى صديقة البريطاني في لندن.

و يمكن أن نحدد أنواعا أخرى من **الوضعيات الموقفية** قياسا على ما ذهب **إيريبان** إليه (١٣) في تصنيفه للكفايات:**IRIBANE**

١ - وضعيات التقليد والمحاكاة:

ترتكز على مهمات التقليد وإعادة المعارف والمهارات المكتسبة عن طريق التطبيق والمماثلة والحفظ والآلية والإعادة (وضعيات الاجترار).

٢ - وضعيات التحويل:

تنطلق من وضعية معينة من العمل لتطبيقها على وضعيات غير متوقعة لكن قريبة، وذلك بالتفكير بالمثل والاستفادة من الوضعيات السابقة لحل الصعوبات عن طريق تحويلها لإيجاد الحلول المناسبة(وضعيات الاستفادة والامتصاص).

٣ - وضعيات التجديد:

تنطلق من مواجهة مشاكل وصعوبات وعراقيل جديدة وتقديم حلول مناسبة لها. (وضعيات الحوار و الإبداع).

ويمكن تصنيف الوضعيات من **الناحية التقويمية المعيارية** على النحو التالي:

١ - وضعية أولية:

يتم طرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ أثناء بداية الدرس أو قبل الشروع فيه إما في شكل مراجعة وإما في شكل إثارة قدراته الذاتية والمهارية.

٢ - وضعية وسيطية:

يقوم التلميذ أثناء التعلم والتكوين وفي وسط دراسة المجزوءة للتأكد من قدرات التلميذ التعلمية والمفاهيمية والمهارية.

٣ - وضعية نهائية:

يواجهها التلميذ في نهاية الدرس، وهي التي تحكم على التلميذ إن كان كفئا أم لا؟ وهل تحققت عنده الكفاية أم لا؟ وهل أصبح قادرا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية؟ وهل تحقق الهدف المبتغى والغاية المنشودة من التكوين والتعلم الذاتي أم لا؟

وهذه الوضعيات تتناسب تماثليا مع التقويم الأولي والتكويني والإجمالي في إطار العملية التعليمية – التعلمية.

ومن **حيث المحتوى**، فهناك وضعيات معرفية (ثقافية)، ووضعيات منهجية، ووضعيات تواصلية، ووضعيات وجدانية أخلاقية، ووضعيات حركية، ووضعيات مهنية تقنية...

٥ / خصائص الوضــعية- المشكل:

مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها **ASTOLFI** حد د

وضعية المشكل الجيدة، نذكر منها(١٤):

١ - ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله؛

٢- أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات؛
٣- تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله و مواجهته بالقدرات المكتسبة؛
٤- تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية؛
٥- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ؛
٦- تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية؛
٧- تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة؛
٨- يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا لا يكون فيه الحل بديهيا؛
٩- تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته؛
١٠- تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

٦/ أهمية الوضعيات- المشـــاكل:

للوضعيات أهمية كبيرة في اختبار المناهج الدراسية وتقييم المدرسة والتمييز بين التقليدية والجديدة منها، ومعرفة المدرسة المنغلقة من الوظيفية. إن الوضعيات بيداغوجية الكفاءة والمردودية وإبراز القدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة. إنها تربية المشاكل والحلول والتعلم الذاتي وتجاوز الطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرس إلى التلميذ السلبي. كما أن تربية الوضعيات هي التي تفرز الكفاءات والقدرات العقلية وتربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل ليس من خلال الشواهد – المؤهلات بل من خلال الشواهد – الكفايات. بيد أن هذه الوضعيات والكفايات ليست عصا سحرية لمعالجة كل مشاكل وزارات التربية والتعليم كاكتظاظ التلاميذ في الفصول الدراسية، وتكوين المدرسين، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعية الاجتماعية للمدرسين، وتوفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية، بل إن طريقة التعليم بالكفايات والوضعيات طريقة بيداغوجية لعقلنة العملية الديداكتيكية وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية وربط المدرسة بالحياة والشغل وسوق العمل وحاجيات أرباب العمل والمنافسة ومقتضيات العولمة، وكل هذا يتطلب تغيير عقلية الإدارة والمدرس والتلميذ والآباء والمجتمع كله. ولا ينبغي أن تبقى الوضعيات والكفايات في إطارها الشكلي أو بمثابة موضة عابرة أو حبيسة مقدمات الكتب المدرسية وتوجيهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة كغايات ومواصفات مثالية نظرية بدون تطبيق أو ممارسة فعلية وميدانية. وهنا أستحضر قولة معبرة بكل وضوح لما نريد أن نقصده لمبلور الكفايات **فيليب بيرنو:**"إذا ظلت المقاربة بالكفايات على مستوى الخطاب لهثا وراء الموضة، فإنها ستغير النصوص لتسقط في النسيان... [...] أما إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحا من "النمط الثالث" لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها"(١٥).

٧/ بطاقة تقنية لبيداغوجيا الوضعيات والكفايات:

ليكون موضوعنا ميدانيا وإجرائيا ارتاينا أن نقدم جذاذة وصفية لطريقة التدريس بالكفايات والوضعيات بدلا من الوصف النظري المجرد قصد تفعيل العملية الديداكتيكية وعقلنتها على أسس الوعي والتطبيق والممارسة والتقييم المعياري. وإليكم هذه البطاقة التقنية:

المجزوءة: العربية

عنوان المجزوءة: المناهج النقدية(المنهج النفسي)

الفئة المستهدفة: ٢باك أدبي

المدة الزمنية: ساعة واحدة.

الغايات والمواصفات: أن يكون التلميذ مواطنا صالحا ومثقفا يتذوق الأدب ويقدر على نقده ويساهم في إثراء الساحة الأدبية والنقدية المغربية أو العربية أو العالمية.

الهدف الختامي: أن يكون التلميذ متمكنا من المنهج النفسي وقادرا على تطبيقه على **قصيدة ابن الرومي في رثائه لابنه الأوسط** على ضوء مفاهيم **سيغموند فرويد**.

الوسائل الديداكتيكية: الوثائق النصية(الكتاب المدرسي- ديوان أبي نواس- كتب فرويد في علم النفس- مراجع ومصادر أخرى...).

الكفايات	التعلمات	الأداء الإنجازي	نوع الأداء	الوضعية السياقية	طبيعة الوضعية	تقييم الأداء
أن يكون التلميذ قادرا على تعريف المنهج النفسي	تعريف المنهج النفسي	أن يعرف التلميذ المنهج النفسي	أداء معرفي	عرف المنهج النفسي على ضوء كتاب فرويد في علم النفس!	وضعية أدائية وسائلية	وضعية أولية. نسبة نجاح الأداء.../٢٠ عبارة التقدير: ضعيف/لابأس به/ مستحسن/ حسن/ حسن جدا/ ممتاز
أن يكون قادرا على تحديد أسس المنهج النفسي	مرتكزات المنهج النفسي	أن يحدد مرتكزات المنهج النفسي	أداء معرفي	حدد مرتكزات المنهج النفسي	وضعية أدائية حدثية	وضعية اولية. نسبة نجاح الأداء...٢٠/ (عبارة التقدير)

أن يكون قادرا على تعداد رواد المنهج النفسي	رواد المنهج النفسي	أن يعدد التلميذ مجموعة من الأسماء النقدية في مجال علم النفس	أداء معرفي	بالرجوع إلى مكتبة المؤسسة ابحث عن رواد المنهج النفسي!	وضعية أدائية مكانية	وضعية أولية. نسبة النجاح الأدائي.../٢٠ عبارة التقدير
أن يكون قادرا على ذكر المفاهيم النقدية	المفاهيم النقدية	أن يبرز التلميذ مفاهيم المنهج النفسي من خلال نص النويهي في نقده لأبي نواس	أداء منهجي	استخرج من النص المفاهيم النقدية التي وظفها النويهي في نقده لأبي نواس!	وضعية أدائية وسائلية	وضعية وسيطة. نسبة النجاح والتقدير.
أن يكون قادرا على تحديد القضايا النقدية	القضايا النقدية	أن يبرز التلميذ القضايا النقدية الموجودة في النص	أداء منهجي	يطرح النص عدة قضايا نقدية ابرزها على ضوء مقاطع نصية!	وضعية سياقيةأدائية وسائلية	وضعية تقييمية وسيطة. نسبة النجاح. عبارة التقدير.
أن يكون قادرا على إبراز إيجابيات المنهج النفسي وسلبياته	إيجابيات المنهج النفسي وسلبياته	أن يبين التلميذ إيجابيات المنهج النفسي وسلبياته	أداء منهجي	بين إيجابيات المنهج النفسي وسلبياته من خلال النص في مدة ١٠ دقائق	وضعية أدائية زمنية	وضعية تقييمية وسيطة. نسبة النجاح. وعبارة التقدير.
أن يكون قادرا على قراءة النص الشعري المنقود	قراءة النص الشعري لأبي نواس	أن يقرأ التلميذ نص أبا نواس في وصف الخمرة ويتذوقه	أداء تواصلي وجداني	اقرأ قصيدة ابي نواس في وصف الخمرة قراءة شاعرية!	وضعية أدائية حالية	وضعية وسيطة. نسبة النجاح وعبارة التقدير

أن يطبق المنهج النفسي	تطبيق المنهج النفسي على نماذج شعرية أن يطبق التلميذ المنهج النفسي على قصيدة ابن الرومي في رثاء ولده الوسط	أداء منهجي/ معرفي	خذ قصيدة ابن الرومي الموجودة في الكتاب المدرسي ص١٢ وطبق عليها المنهج النفسي في القسم لمدة ساعة!	وضعية وسائلية وادائية ومكانية وزمنية	وضعية نهائية. نسبة النجاح وعبارة التقدير **<u>الهدف الختامي:</u>** تحقق بنسبة... ٪ لم يتحقق بنسبة... ٪

المراجـــع والمـــــصادر:

١– **GILLET , P** : « L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution » **Education permanent** , Nr :٨٥ , octobre ١٩٨٦ , p :١٧-٣٧ ;

٢- **بيير ديشي**: **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٣، ص: ١٢١؛

٣- **باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني**:(بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة**، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، ط١، ٢٠٠٤، ص:٤١؛

٤- **د. محمد الدريج**: **الكفايات في التعليم**، المعرفة للجميع، أكتوبر ٢٠٠٠، العدد١٦، ص: ٦١؛

٥- **ابن منظور**: **لسان اللسان**، ج ٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١ن ١٩٩٣، ص:٧٤٣؛ **والمعجم الوسيط** لأحمد حسن الزيات وآخرين، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، ص: ١٠٣٩؛

٦- **Oxford advanced learner's**, Dictionary Oxford university press ٢٠٠٠ ; p : ١١٠٩ ;

٧- Ibid, p : ٢٤٧ ;

٨- **Paul robert** : **Le Petit Robert**, Paris, éd, ١٩٩٢, p : ٣٧٨ ;

٩- Ibid, p : ١٨٢٠ ;

١٠- **بيير ديشي**: **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**، ص:١٨١؛

١١- **د. محمد الدريج**: نفس المرجع السابق، ص: ٦٠؛

١٢- **نيكو هرت**:(بصدد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، **الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة**، مطبعة أكدال ،الرباط،ط١/ ٢٠٠٤، ص:٤٩/ ٥٠؛

١٣- A regarder **: A , IRRIBANE** : « **La compétitivité, Défi Social**, **Enjeu éducatif** », CNRS, Paris, ١٩٨٩ ;

١٤- **Astolfi, j, p** : « Placer les élèves en situation – problème ? », dans **Probio revue**, ١٦, ٤, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,١٩٩٣

١٥- **حسن بوتكلاي**:(مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة**، مطبعة أكدال، الرباط، ط١، ٢٠٠٤، ص:٢٤

١٨ - حقوق الطفل حسب اتفاقية الأمم المتحدة والإسلام

عرف القرن العشرون تطورا كبيرا في مجال إقرار حقوق الإنسان، لأن المجتمع الدولي حدد عدة مواثيق تهم الإنسان بمختلف أجناسه وأعماره وحالاته، وسهر على تنفيذ هذه الحقوق وترجمتها عمليا من خلال عدة أجهزة ووسائل رسمية وغير رسمية محليا وعالميا. ولكن مازالت عدة عوائق ومثبطات تمنع من إقرار كل هذه الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها الإنسان كيفما كان وحيثما كان.

من المعلوم، أن ثمة أسبابا كانت وراء الاهتمام بتسطير مدونة حقوق الإنسان الدولية من قبل هيئة الأمم المتحدة خاصة الحروب الكونية الأولى والثانية إلى جانب ظاهرة الاستعمار والاستبداد السياسي والحرب الباردة وغياب النظام الديمقراطي وانعدام العدالة الاجتماعية وتعطيل النهج الديني الإسلامي. وقد استلزمت كل هذه البواعث وضع خطة قانونية وإجرائية ردعية قائمة على المراقبة والتنفيذ والمتابعة الجزائية والمعنوية للحد من ظاهرة الاعتداء على الحق الإنساني.

ولقد كان الإسلام هو السباق إلى التنصيص على حقوق الإنسان بصفة عامة وحقوق الطفل بصفة خاصة، وبعد ذلك ظهرت عدة ثورات إنسانية حقوقية كالثورة الإنجليزية(١٦٨٩)، والثورة الفرنسية(١٩٨٩)، والثورة الأمريكية (١٧٧٦) للإعلان عن حقوق الإنسان كالحرية والأخوة والمساواة. وكان المختبر الحقيقي لهذه الثورات الحقوقية هو " الفلسفة السياسية كما نجدها عند رواد مدرسة الحق الطبيعي ورواد مدرسة التعاقد الاجتماعي، والنزعة الإنسانية الحديثة وفلسفة الأنوار. فهذه المختبرات النظرية مجتمعة هي التي صيغ فيها المفهوم النظري والفلسفي لحقوق الإنسان، بالانتقال من الحقوق الطبيعية إلى حقوق الإنسان عبر مفهوم عقلاني للتاريخ (الأنوار) ومفهوم تعاقدي بشري للسلطة (نظريات العقد الاجتماعي).[١]

ومابين ١٩٨١و١٩٨٩م، أصدرت إعلانات إسلامية لحقوق الإنسان لتفصيل الحقوق الإسلامية وتنميطها عمليا وتحديدها بدقة وضبط. وبالتالي، يمكن القول: إن الحروب وظاهرة الاستعمار من الأسباب الحقيقية التي دفعت الشعوب للتفكير في مصير الإنسان وتحريره من العبودية والجهل والتخلف وشبح الجوع. لذلك تم التفكير في منظومة حقوق الإنسان سواء أكانت مرجعيتها غربية(الثورة الليبرالية والإنسية) أم إسلامية دينية.

وتنقسم منظومة حقوق الإنسان إلى مواثيق عامة ومواثيق خاصة. وتتمثل المواثيق العامة ذات الشرعية الدولية في:

١- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٠ دجنبر ١٩٤٨)؛
٢- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية(١٩٦٦)؛
٣- العهد الدولي بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية(١٩٦٦)؛
٤- البروتوكول الاختياري الملحق بالعهد الخاص بالحقوق المدنية (١٩٦٦).

أما المواثيق الخاصة فهي مواثيق تتعلق بإنسان معين كالمرأة والطفل والإنسان المسن والمعاق والمتخلف عقليا أو تتعلق بحق محدد مثل: تقرير المصير أو تحريم

جميع أشكال الميز العنصري وحق العمل ومنع التعذيب ومنع الرق والسخرة والعبودية والأعراف والممارسات المشابهة ومنع جرائم إبادة الجنس... أو تتعلق بحالة محددة مثل: حقوق الإنسان أثناء النزاعات العسكرية الدولية والأهلية....الخ.
وسنركز في موضوعنا هذا على حقوق الطفل من خلال المواثيق الدولية المعاصرة مع مقارنتها بتلك الحقوق التي أعطاها الإسلام للطفل أوالطفولة.
وقبل الخوض في هذه المقارنة، لابد أن نعرف من هو هذا الطفل الذي نتحدث عنه؟
من الصعوبة بمكان أن نجد تحديدا دقيقا وتعريفا شاملا لمصطلح الطفل. فالمعاجم الفرنسية تعرف الطفل بأنه هو ذلك" الكائن البشري الذي يعيش سن الطفولة".[٢]
وهذا التعريف أكثر غموضا من مصطلح الطفل نفسه. فهل نقول أثناء التعريف::
إن الطفل هو رجل مصغر، أو هل نحدد قسماته وبنيته الفسيولوجية بالمقارنة مع الرجل؟!، وعلينا أن ننتبه أيضا بأن المراهقة تختلط بالطفولة أحيانا. فالمراهقة تبدأ حينما تنتهي الطفولة لينتقل المراهق بعد ذلك إلى مرحلة البلوغ والنضج والشباب.
وخروجا من كل التباسات اجتماعية ونفسية وبيداغوجية، تعرف اتفاقية حقوق الطفل في جزئها الأول (المادة الأولى)الطفل بأنه كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة أو مالم يبلغ سن الرشد. أي إن الطفل هو الذي مازال في حاجة إلى رعاية ووصاية وغير قادر على تحمل المسؤولية المدنية والاجتماعية بمفرده. أما في الإسلام، فالطفل هو الذي لم يدرك مرحلة التمييز والإدراك العقلي، كما أنه غير خاضع للتكليف والمحاسبة الدينية والمدنية والجنائية.
هذا، وقد ظهرت عدة مواثيق دولية تهتم بحقوق الطفل، وإن كان الإسلام قد سبقها جميعا- قرآنا وسنة- على تحديدها وإقرارها أمرا وفعلا كما ذكرنا سالفا. ومن المواثيق المعاصرة التي نصت على حقوق الطفل:

١- إعلان جنيف بحقوق الطفل لعام ١٩٢٤؛
٢- إعلان حقوق الطفل الذي اعتمدته الجمعية العامة في ٢٠ تشرين (نوفمبر) ١٩٥٩؛
٣- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان(١٠ دجنبر ١٩٤٨)؛
٤- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (ولاسيما في المادتين ٢٣و٢٤)؛
٥- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ولاسيما في المادة ١٠)؛
٦- النظم السياسية والصكوك ذات الصلة للوكالات المختصة والمنظمات الدولية المعنية بخير الطفل.

وفي الإعلان العالمي لحقوق الإنسان مقتطفات تشير إلى بعض حقوق الطفولة مثل: ضرورة مساعدة الأطفال ورعايتهم وحمايتهم اجتماعيا سواء أكانوا شرعيين أم غير شرعيين كما هو الشأن في المادة ٢٥ الفقرة الثانية: " للأمومة والطفولة الحق في مساعدة ورعاية خاصتين، وينعم كل الأطفال بنفس الحياة الاجتماعية سواء أكانت ولادتهم ناتجة عن رباط شرعي أم بطريقة غير شرعية".[٣] وللآباء الحق الأول في اختيار نوع تربية أولادهم، لأن من واجب الأطفال أن يتعلموا،

ومن حقهم أن يدرسوا ويكتسبوا المعارف قصد التكيف مع الواقع أو فهمه و تغييره. وينبغي أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل مجانا إلزاميا، وأن تكون له الأحقية في المشاركة بمساواة مع الأطفال الآخرين لولوج الجامعة، وأن يستفيد من كل أنواع التعليم الموجود سواء أكان فنيا أم تقنيا أم مهنيا على أسس الكفاءة.

أما عن بنية وتصميم اتفاقية حقوق الطفل وتنظيمها فيمكن إبرازها في المكونات التالية:

١- الديباجة(تحدد أهداف الاتفاقية ومبادئ الميثاق الخاص بحقوق الطفل)؛
٢- الجزء الأول الذي بدوره يتكون من ٤١ مادة؛
١- الجزء الثاني يتكون من ٤ مواد(من مادة ٤٢ إلى مادة ٤٥)؛
٢- الجزء الثالث يتكون من ٩مواد (من مادة ٤٦ إلى ٥٤).

وقد ميزت هذه الاتفاقية بين **الطفل السوي والطفل المعاق،** وخصصت لهذا الأخير بعض المواد التي سنقف عندها فيما بعد:

أ- حقوق الطفل السوي حسب ميثاق اتفاقية حقوق الطفل:

• حقوق الطفل الأسرية والعائلية:

للطفل الحق في الحياة والبقاء والنمو، لذا فأثناء ولادته يسجل فورا ويكون له الحق في الاسم والحق في اكتساب الجنسية، وله قدر الإمكان الحق في معرفة والديه وتلقي رعايتهما(المادة٧). وتنص الاتفاقية في المادة(١٨) بأن كلا الوالدين يتحملان مسؤوليات مشتركة في تربية الطفل ونموه. وتقع على عاتق الوالدين أو الأوصياء القانونيين- حسب الحالة- المسؤولية الأولى عن تربية الطفل ونموه، وتكون مصالح الطفل الفضلى موضع اهتمامهم الأساسي. لذا، على الدول الموقعة على الميثاق- و بعض الدول العربية أطراف في هذه الاتفاقية- أن تقدم المساعدة اللازمة للوالدين أو الأوصياء القانونيين في أداء مسؤوليتهم تجاه تربية الطفل، وعليها كذلك توفير مؤسسات رعاية الأطفال وتطوير مرافقها وخدماتها.

هذا،وإن للطفل حقا أصيلا في بيئته العائلية ورعاية الوالدين، وكذا في جملة أمور مثل: الحضانة و الكفالة في القانون الإسلامي و التبني أوعند الضرورة الإقامة في مؤسسات مناسبة لرعاية الأطفال. وعلى الدولة الموقعة على الاتفاقية احترام حق الطفل في الحفاظ على هويته بما في ذلك جنسيته، واسمه، وصلاته العائلية على النحو الذي يقره القانون دون التدخل في حياته بطريقة غير شرعية. وإذا حرم أي طفل من كل هذا ومن بعضه، أسرعت الدول الأطراف على المستوى الدولي إلى مساعدة هذا الطفل وحمايته من أجل إعادة إثبات هويته ووجوده الطبيعي والقانوني والاعتباري.

وليس من المقبول أن يفصل الطفل عن والديه على كره منهما إلا في حالات استثنائية قضائية مثل: معاملة الطفل معاملة قاسية، أو عندما تهمل مصالحه. وعند انفصال والديه يتعين اتخاذ قرار بشأن محل إقامة الطفل.
وللطفل الحق في ربط علاقات شخصية مع والديه على الرغم من انفصالهما. و ينبغي أن تسهل الدول الموقعة على الاتفاقية على الطفل الالتحاق بوالديه في دولة أجنبية والاجتماع بهما أثناء زيارتهما إن كانا في بلدين متفرقين أو مغادرة البلد معهم، ولا يقيد حقه في المغادرة إلا للقيود التي ينص عليها القانون. وتتخذ كل التدابير لمنع نقل الأطفال إلى الخارج وعدم عودتهم بصورة غير مشروعة.

- **حقوق الطفل المدنية والسياسية:**

من حقوق الطفل المدنية حرية التعبير قولا وكتابة وصحافة وطباعة وفنا. وله الحق في طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها ، ويجوز إخضاع هذه الممارسة لبعض القيود كاحترام الغير أو عدم المساس بسمعة الآخرين أو حماية الأمن الوطني أو الإخلال بالنظام العام أوالصحة العامة أو انتهاك أخلاق وآداب المجتمع . ومن الواجب أن يحترم حق الطفل في حرية الفكر والوجدان والدين. وتحترم كذلك حقوق وواجبات الوالدين أو الأوصياء القانونيين في توجيه الطفل في ممارسة حقه بطريقة تنسجم مع قدرات الطفل المتطورة.
وللطفل كذلك الحق في تكوين الجمعيات وفي حرية الاجتماع السلمي، و لايجوز بمكان أن يجري أي تعرض تعسفي أو غير قانوني أو اعتداء عليه في حياته الخاصة أو أسرته أو منزله أو مراسلاته. وأي مساس غير قانوني بشرف الطفل أو سمعته يعرض مرتكبه لعقوبات جزائية مدنية وقضائية وجنائية. وللطفل أيضا حسب الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الحق الكامل في أن يحميه القانون من مثل هذا التعرض أوالمساس به.
ولابد أن يستفيد الطفل من الإعلام ووسائله كيفما كانت، وأن تسهر الدولة على خدمة طفلها ثقافيا و إعلاميا.
وتفرض الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان على الدول الأعضاء أن تبذل أقصى مجهوداتها لرعاية الطفل اللاجىء سواء صحبه والده أم لم يصحبه، وأن تقدم له الحماية والمساعدة الإنسانيتين المناسبتين في التمتع بالحقوق التي تنص عليها الاتفاقية المخصصة لحقوق الطفل.
ولهذا الهدف، توفر الدول الأطراف حسب ماتراه مناسبا التعاون في أي جهود تبذلها الأمم المتحدة وغيرها من المنظمات الحكومية الدولية المختصة أو المنظمات غير الحكومية المتعاونة مع الأمم المتحدة لحماية كهذا الطفل ومساعدته للبحث عن والديه وعن أي أفراد آخرين من أسرته من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لجمع شمل أسرته. وفي الحالات التي يتعذر فيها العثور على الوالدين أو الأفراد الآخرين لأسرته، يمنح الطفل نفس الحماية

الممنوحة لطفل آخر محروم بصفة دائمة أو مؤقتة من بيئته العائلية لأي سبب كماهو موضح في الاتفاقية.

- **حقوق الطفل الصحية:**

تعترف جميع الدول الموقعة على الميثاق أو الاتفاقية أن الطفل يجب أن يتمتع بأعلى مستوى صحي يمكن بلوغه وبحقه في مرافق علاج الأمراض وإعادة التأهيل الصحي. ويمكن له أن يستفيد من جميع خدمات الرعاية الصحية كتخفيض وفيات الرضع والأطفال، وأن تتكفل تلك الدول بتوزيع المساعدة الطبية على الأطفال المرضى بشكل عادل، و أن توفر لهم العناية الصحية مع تطوير الرعاية والوقاية الأولية من الأوبئة ومكافحة الأمراض وسوء التغذية. ومن المفروض عليها كذلك أن توفر المياه النقية والتغذية المغذية الكافية والبيئة السليمة. وتقدم كذلك الرعاية الصحية المناسبة للأمهات قبل الولادة وبعدها مع تطوير الرعاية الصحية والإرشاد المقدم للوالدين والتعليم والخدمات المتعلقة بتنظيم الأسرة.
وينبغي أن تزود جميع قطاعات المجتمع ولاسيما الوالدين بالمعلومات الأساسية المتعلقة بصحة الطفل وتغذيته ومزايا الرضاعة الطبيعية ومبادئ حفظ الصحة والوقاية من الحوادث.
ومن اللازم لهذه الدول الموقعة على بنود الاتفاقية أن تعترف للطفل بحقه في الانتفاع من الضمان الاجتماعي والاستفادة من منح الإعانات عند الاقتضاء مع مراعاة موارد وظروف الطفل والأشخاص المسؤولين عن إعالة الطفل.

* **حقوق الطفل المالية والمادية**:

وتشير مواثيق الحقوق التي تهتم بالطفل إلى أن له كامل الحق في التمتع بمستوى معيشي ملائم لنموه العقلي والوجداني والبدني والروحي والاجتماعي. لذلك يتحمل الوالدان أو أحدهما أو الأشخاص المسؤولون الآخرون عن الطفل المسؤولية الأساسية للقيام في حدود إمكانياتهم المالية وقدراتهم بتأمين ظروف المعيشة اللازمة لنموه ذهنيا ووجدانيا وحركيا. وعلى الدول حسب إمكانياتها اتخاذ التدابير الملائمة من أجل مساعدة الوالدين وغيرهما من الأشخاص المسؤولين عن الطفل على إعمال هذا الحق. كما تقدم هذه الدول عند الضرورة المساعدة المادية وبرامج الدعم ولاسيما فيما يتعلق بالتغذية والكساء والإسكان. وعليها كذلك أن تلتجئ إلى التدابير المناسبة لكفالة تحصيل نفقة الطفل من الوالدين أو من الأشخاص الآخرين المسؤولين ماليا عن الطفل سواء داخل الدولة أم في الخارج.

*** حقوق الطفل في التربية والتعليم:**

تعترف الاتفاقية الدولية بحق الطفل المشروع في التربية والتعليم على أساس تكافؤ الفرص . ويستند هذا الحق إلى جعل التعليم الابتدائي مجانيا وإلزاميا للجميع، وتطوير شتى أنواع التعليم الثانوي- سواء أكان عاما أم مهنيا- مع اتخاذ التدابير المناسبة كإدخال مجانية التعليم وتقديم المساعدة المالية عند الحاجة إليها، وجعل التعليم العالي متاحا للجميع على أساس الكفاءات والقدرات، فضلا عن اتخاذ التدابير الكافية لجعل المعلومات والمبادئ الإرشادية التربوية والمهنية متوافرة لجميع الأطفال في الدراسة مع اتخاذ كافة الوسائل لضمان إدارة النظام في المدارس على نحو يتمشى مع كرامة الطفل الإنسانية. و ينبغي أن تسهر الدول الأعضاء على التعاون الدولي في مجال التعليم ومحاربة الأمية والقضاء على الجهل وتطوير وسائل التعليم الحديثة.
ولابد أن تكون البرامج التعليمية في خدمة الطفل وأن توجه إلى تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها علاوة على تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة. ولابد أن تنمي كذلك احترام خصوصيات الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة والقيم الوطنية التي يعيش بها في بلده والحضارة التي ينتمي إليها، وأن تفكر في إعداد الطفل لحياة المسؤولية والمجتمع الحر المبني على التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية وخاصة الأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين .

*** حقوق الطفل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية:**

للطفل حقوق كاملة في الراحة ووقت الفراغ لمزاولة الألعاب والأنشطة الرياضية، وأوقات الاستجمام المناسبة لسنه للمشاركة بحرية في الحياة الثقافية والفنية.
وتسهر الدول على حماية الطفل من الاستغلال الاقتصادي أو من عمل قد يكون خطيرا أو يعيقه عن التعلم أو يكون ضارا بصحته أو بنموه البدني أوالعقلي أو الروحي أو المعنوي أو الاجتماعي . وتمنع الدول- لوقاية الأطفال- كل الوسائل المستخدمة لتخديرهم والتأثير على عقولهم بطريقة سلبية وغير مشروعة و منع المواد المخدرة، ناهيك عن عدم استخدامهم في إنتاج مثل هذه المواد بطريقة غير شرعية والاتجار بها.
وتتعهد الدولة كذلك بحماية الطفل من جميع أشكال الاستغلال الجنسي واغتصابهم أو استخدامهم في الدعارة، ومنع كذلك اختطاف الأطفال أوبيعهم أو الاتجار بهم في غرض من الأغراض أو بأي شكل من الأشكال، أي تحمي الدولة الطفل من سائر أشكال الاستغلال الضارة بأي جانب من جوانب رفاه الطفل. .

- **حقوق الطفل القضائية والجنائية:**

يمنع أي تعذيب للطفل أو معاقبته بقسوة أو التصرف معه جزائيا بطريقة لا إنسانية ومهينة. ويلاحظ في بعض الدول أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثماني عشر سنة تفرض عليهم عقوبة الإعدام أو السجن المؤبد بسبب جرائم يرتكبها دون وجود إمكانية الإفراج عنهم، كماتسلب من الطفل حريته بصورة غير قانونية أو تعسفية. وقد شددت الاتفاقية على ألا يجوز اعتقاله أو سجنه إلا وفقا للقانون، ولا يجوز وضعه تحت الحراسة الاحتياطية إلا لأقصر فترة زمنية مناسبة، وينبغي أن يعامل بكرامة واحترام وبإنسانية ويكون له الحق في البقاء على اتصال مع أسرته عن طريق الزيارات والمراسلات إلا في الظروف الاستثنائية.
وتنص المادة(٣٧) في الفترة الأخيرة بأن لكل طفل محروم من حريته الحق في الحصول بسرعة على مساعدة قانونية وغيرها من المساعدات المناسبة فضلا عن الحق في الطعن في شرعية حرمانه من الحرية أمام محكمة أوسلطة مختصة مستقلة ومحايدة أخرى، وفي أن يجري البت بسرعة في أي إجراء من هذا القبيل.
وعند انتهاك الطفل لقانون العقوبات يعامل بطريقة تتفق مع رفع درجة إحساس الطفل بكرامته وقدره ، ومن الضروري مراعاة سن الطفل والعمل على إعادة إدماجه وتأهيله وقيامه بدور بناء في المجتمع.

- **حقوق الطفل الدولية والإنسانية**:

تمنع اتفاقية حقوق الطفل إشراك الأشخاص الذين لم تبلغ سنهم خمس عشرة سنة(١٥) في الحروب والمنازعات العسكرية الطاحنة، وتمنع الاتفاقية كذلك تجنيدهم في القوات المسلحة. وألا تجند منهم عند الضرورة إلا من هو أكبر سنا من فئات الأطفال البالغين(١٥) سنة.
وعلى الدول الأطراف الموقعة على الاتفاقية حماية السكان المدنيين في المنازعات المسلحة واتخاذ كافة التدابير الممكنة عمليا لضمان حماية الأطفال ورعايتهم ولاسيما المتأثرين بنزاع مسلح. لذا ينبغي تأهيل الطفل بدنيا ونفسيا وإعادة إدماجه اجتماعيا خاصة إذا تعرض للمنازعات المسلحة أو العقوبة القاسية أو المهينة.

ب-حقوق الطفل المعاق حسب اتفاقية حقوق الطفل:

تعترف الاتفاقية بضرورة رعاية الطفل المعاق ومساعدته وحمايته نفسيا وحركيا وعقليا واجتماعيا. وثم، لابد من أن يتمتع بحياة كاملة وكريمة في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس وتسير مشاركته الفعلية في المجتمع.
وتعترف الاتفاقية كذلك بضرورة تقديم رعاية خاصة للطفل المعاق وتشجيعه والتكفل به وتأهيله نفسيا وحركيا وعقليا واجتماعيا مع توفير الموارد المتاحة لتقديم المساعدة له أثناء طلبه إياها والتي تتلاءم مع حالته وظروف والديه أو غيرهما ممن يرعونه. ومن الأفضل أن تقدم المساعدات إلى الطفل المعاق مجانا كلما أمكن

ذلك مع مراعاة الموارد المالية للوالدين أو غيرهما ممن يقومون برعاية الطفل. وينبغي أن تستهدف المساعدات المقدمة ضمان إمكانية حصول الطفل المعاق فعلا على التعليم والتدريب وخدمات الرعاية الصحية وخدمات إعادة التأهيل والإعداد لممارسة عمل و الحصول على الفرص الترفيهية ناهيك عن تلقيه ذلك بصورة تؤدي إلى تحقيق اندماج اجتماعي للطفل ونموه الفردي بما في ذلك نموه الثقافي والروحي على أكمل وجه ممكن. وتنص المادة(٢٣) في فقرتها الرابعة أن على الدول الأطراف الموقعة على اتفاقية حقوق الطفل أن تشجع بروح التعاون الدولي تبادل المعلومات المناسبة في ميدان الرعاية الصحية الوقائية والعلاج الطبي والنفسي والوظيفي للأطفال المعاقين، بما في ذلك نشر المعلومات المتعلقة بمناهج إعادة التأهيل والخدمات المهنية، وإمكانية الوصول إليها وذلك بغية تمكين الدول الأطراف من تحسين قدراتها ومهاراتها وتوسيع خبرتها في هذه المجالات، وتراعى بصفة خاصة في هذا الصدد احتياجات البلدان النامية.

ت- <u>حقوق الطفل في الإسلام:</u>

كرم الإسلام بني آدم بما فيه الإنسان والطفل والمرأة، وحث القرآن على معاملة الطفل معاملة إنسانية شريفة، مادام الإنسان خليفة الله في الأرض مكرما ومؤهلا في حقوقه وحرياته مصداقا لقوله تعالى:" ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا" (سورة الإسراء، الآية ٧٠).

وللطفل حقوق وواجبات يجب عليه أداؤها لوالديه مصداقا لقوله تعالى:"وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما، وقل لهما قولا كريما، واخفض لهما جناح الذل من الرحمة ، وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا" (سورة الإسراء ، الآيتان:٢٣-٢٤)، وفي آية أخرى يقول الله تعالى:" ووصينا الإنسان بوالديه حسنا حملته أمه كرها ووضعته كرها وفصاله ثلاثون شهرا" (الأحقاف ، الآية :١٥).

وللوالد خاصة واجبات تجاه ولده منها:

١- اختيار والدته على أسس الإسلام والفضيلة السمحة والعفة الطاهرة مصداقا لقول رسول الله (صلعم):" المرأة الصالحة كنز المؤمن" (رواه مسلم في صحيحه).لأن الطفل إذا تربى في بيئة إسلامية سليمة سينشأ على طاعة الله ورسوله. وإذا كانت له كانت له أم فاسدة مستهترة بالدين فإن مصير هذا الطفل هو الضياع والانحراف، لذلك شدد الإسلام على اختيار ذات الدين، ومن اختار ذات الدين تربت يداه؛

٢- حسن تسميته بأسماء الأنبياء كيوسف وعيسى وموسى وإبراهيم أوبعبد الله وعبد الرحمن وعبد الغني... واجتناب الأسماء التي تثير اشمئزازا وسخرية أو تدل على لقب أوعيب أوعاهة مثل: حنظلة ومرة وأبو جهل وثعلبة.... وقد نهى الرسول عليه السلام عن التسمي ببعض الأسماء مثل: يسار ورباح ونجيح وأفلح... " ذلك ربما يكون وسيلة من وسائل

التشاؤم".[٤] قال الرسول (ص) في هذا الصدد:" لاتسم غلامك يسارا ولارباحا ولانجيحا ولا أفلح، فإنك تقول: أثم هو- فلا يكون- فيقول: لا" رواه مسلم.

٣- ذبح العقيقة عنه يوم سابعه،وفي هذا يقول الرسول (صلعم): "كل مولود رهينة بعقيقته تذبح عنه يوم سابعه ويحلق ويسمى"(رواه أبو داود في صحيحه)

٤- ختانه والإحسان إليه والرفق به ومعاملته معاملة حسنة والسهر على حسن تربيته؛

٥- الاهتمام بتثقيفه وتأديبه وتعليمه بتعاليم الإسلام تفاديا للجهل والضلال مصداقا لقوله تعالى:" قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لايعلمون ، إنما يتذكر أولو الألباب" (الزمر الآية٩)؛وما قاله الرسول (صلعم) في حق طالب علم:" من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له به طريقا إلى الجنة" (رواه مسلم في صحيحه)، وعن أبي الدرداء رضي الله عنه ، قال : سمعت رسول الله(صلعم) يقول: " إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضى بما يصنع" (رواه الترمذي).

٦- تدريبه وتمرينه على أداء فرائض الإسلام وسننه وآدابه؛أي توجيهه دينيا وتربيته على السلوك القويم وقيم النبل المؤدية إلى الفضيلة والصدق والعمل واحترام الآخرين.

٧- إذا بلغ زوجه ثم خيره بين أن يبقى تحت رعايته وبين أن يستقل بنفسه ويبني مستقبله و مجده بيده؛

٨- ضرورة إرضاع الطفل حتى يستكمل حولين كاملين مصداقا لقوله تعالى:" والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة وعلى المولود رزقهن وكسوتهن بالمعروف" (البقرة الاية٢٣٣).

٩- الإنفاق عليه حتى يستكمل فترة البلوغ والاعتماد على نفسه لقوله تعالى:" لينفق ذوسعة من سعته ومن قدر عليه رزقه فلينفق مما آتاه الله لايكلف الله نفسا إلا ما أتاها سيجعل الله بعد عسر يسرا"(سورة الطلاق، الآية٧)

وخلاصة القول: هذه هي مجمل الحقوق التي نصت عيها اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، وهي تجمع بين حقوق الطفل السوي والطفل المعاق من عدة نواح: كالحقوق المدنية والسياسية والثقافية والاجتماعية والتعليمية والقضائية والصحية والإنسانية والدولية. وهذه الحقوق إن كانت ذات مرجعية غربية فإنها لاتتعارض مع الحقوق الإسلامية التي خص بها الإسلام قرآنا وسنة الطفل أو الولد الصغير أوغير المميز الذي مازال في رعاية كنف أبيه أو أمه. ويلاحظ أن هذه الحقوق لاتخرج عن الحقوق الدينية والتربوية والاجتماعية.

المراجع:
١ - د. محمد سبيلا: **حقوق الإنسان والديمقراطية**، سلسلة شراع، طنجة، المغرب، عدد١٩ ، ١٩٩٧،ص:٢١؛
٢- A regarder **: LE PETIT ROBERT,** PARIS, ED, ١٩٩٢, p : ٦٤٢ ;
٣- انظر **الإعلان العالمى لحقوق الإنسان**، ١٠ دجنبر ١٩٤٨؛
٤- الشيخ سيد سابق: **فقه السنة**، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، المجلد الثاني، ط١، ٢٠٠٢، ص:٣٣.

الفهـــــــرســـــــة: